



**ANA PATRÍCIA DE
PINHO MARTINS**

**OFERTA EDUCATIVA E PROMOÇÃO DA
IMPLICAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO. DESAFIOS DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA**



**ANA PATRÍCIA DE
PINHO MARTINS**

**OFERTA EDUCATIVA E PROMOÇÃO DA
IMPLICAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO. DESAFIOS DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Professora Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Pacheco Figueiredo
Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de
Educação

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Aos meus pais, pela oportunidade.

À minha orientadora, por todo o apoio e acompanhamento ao longo deste percurso.

Às crianças e orientadores cooperantes, pelo carinho e pela oportunidade de crescimento profissional.

Obrigada a todos que me ajudaram.

palavras-chave

Implicação; Oferta Educativa; Intervenção Pedagógica; Educação de Infância; Ensino do 1.º CEB.

resumo

A diversidade existente nos contextos educativos é um desafio para os profissionais de educação, sendo necessário mobilizar diferentes estratégias que estejam de acordo com as necessidades e características das crianças, criando as melhores condições para que ocorram aprendizagens significativas. Foi esse o desafio que abraçámos ao longo da nossa prática pedagógica supervisionada, num primeiro momento, junto de uma turma do 3.º ano de escolaridade e, num segundo momento, junto de um grupo de crianças em jardim de infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assumindo o papel de professora/educadora investigadora da sua prática pedagógica, ao longo do estágio confrontámo-nos com a dificuldade de captar o interesse e atenção das crianças em geral, havendo algumas mais preocupantes. Os níveis de implicação eram baixos. Como melhorar os níveis de implicação das crianças? Será que com uma oferta educativa mais diversificada e apelativa os níveis de implicação das crianças melhorariam? O que é que poderia ser mais interessante para aquelas crianças?

Considerando estas questões, identificámos como objetivo principal da nossa prática pedagógica melhorar os níveis de implicação das crianças, através da diversificação da oferta educativa. Esse trabalho foi desenvolvido à luz de uma abordagem experiencial da educação (atenta aos níveis de implicação e de bem-estar das crianças) e recorreu ao Sistema de Acompanhamento de Crianças para apoio à sistematização das nossas observações, reflexões e intervenções. Assim, foram planificadas, dinamizadas e refletidas diversas atividades que se pretendiam mobilizadoras de níveis mais elevados de implicação das crianças.

No final dos estágios, em jardim de infância e na escola, verificou-se que os níveis de implicação das crianças, por referência ao observado no início do estágio, em média, subiram. Mas, algumas crianças continuaram a ser motivo de preocupação. São resultados contextuais, não generalizáveis, que apenas dizem respeito ao conseguido junto dos grupos com quem trabalhamos. Como futura educadora/professora que investiga as suas práticas, concluo que uma prática atenta ao vivido das crianças pode não ser garantia de sucesso pleno, mas permite que fiquemos mais próximas e mais conhecedoras de cada criança, sendo mais fácil ir ao encontro do que é importante para ela.

keywords

Involvement levels; Educational intervention; Pedagogical practice; Early childhood education; Primary school.

abstract

The existing diversity in educational contexts is a challenge to professionals, as it is necessary to set different strategies to meet and respect children's characteristics. This was the challenge we embrace in our supervised pedagogical practice, in a first moment, with a 3rd grade class and, in a second moment, with a group of kindergarten children, as a part of an internship developed in the context of a Masters in Pre-school Education and Primary School.

As a teacher/educator investigator of its own pedagogical practice, throughout the internship we faced the difficulty of getting children's interest and attention, some children being more difficult than others were. The involvement levels of the children were globally low. How to improve the children's involvement levels? Can a more diversified and appealing educational offer improve the children's involvement levels? What can catch the interest of the children we worked with?

Considering these questions, improving the involvement levels was the main goal of our pedagogical practice, through a more diversified and appealing educational offer. An experiential educational approach (attentive to the involvement and emotional well-being levels of children) guided our work. The process-oriented child monitoring system supported our observations, reflections and interventions. In order to increase the involvement levels of the children we planned and reflected upon several activities.

At the end of both internships, in the kindergarten and elementary school, we noticed that the children's involvement levels were higher, in average, considering the involvement levels at the beginning of both internships. However, some children were still a reason for concern. Our results are context dependent, as they only address both groups that we worked with. As a future educator/teacher that investigates her own pedagogical practices, I can conclude that practices that are attentive to children's inner experiences may not guarantee a full success of all children. Nevertheless, it allows the adult to become closer to the children, know them better, making it easy to meet what is really important to the child.

Índice

Introdução	1
Parte teórica e normativa	3
Da educação pré-escolar à saída da escolaridade obrigatória.....	3
Desafios à construção do cidadão <i>PASEO</i>	8
Que estratégias de ensino?	10
Da observação e reflexão à planificação/intervenção.....	14
Contributos de uma leitura experiencial para a melhoria da oferta educativa.....	16
Parte Empírica.....	19
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	22
O centro escolar e a sala de aulas	22
As famílias das crianças	25
A turma (3.º ano de escolaridade)	27
A intervenção pedagógica	30
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	45
O Centro Escolar e a sala de atividades	45
As famílias das crianças	51
O grupo (crianças em idade pré-escolar)	54
A intervenção pedagógica	60
Conclusões e considerações finais	80
Referências Bibliográficas	85
Anexos	88

Anexo 1 – Níveis de bem-estar emocional.....	88
Anexo 2 – Níveis de implicação	90
Anexo 3- Expectativas das famílias (Respostas aos questionários).....	92
Anexo 4 – Opiniões das crianças (Respostas aos questionários)	100
Anexo 5 – Questionário realizado às crianças da EPE	110

Índice de Figuras

Figura 1 - Espaço exterior do CE	22
Figura 2 - Sala de aula da turma	23
Figura 3 - Espaço da sala de aula (I)	24
Figura 4 - Espaço da sala de aula (II)	24
Figura 5 - Utilização dos computadores para jogar um quiz	32
Figura 6 - Quiz criado no “Kahoot!”	32
Figura 7 - Exploração das ilustrações através do livro e quadro interativo	34
Figura 8 - Arcas do tesouro criadas pelos alunos	34
Figura 9 – Qual será o título do livro?	35
Figura 10 - Criação de postais.....	35
Figura 11 - Atividade de pré-leitura do conto (I).....	35
Figura 12 - Atividade de pré-leitura do conto (II).....	35
Figura 13 - Hora do conto	36
Figura 14 - Organização da sala para a hora do conto	36
Figura 15 - Aluna a construir a tabuada da multiplicação	37
Figura 16 - Jogo da multiplicação.....	37
Figura 17 - Jogos matemáticos (semáforo)	37
Figura 18 - Jogos matemáticos (cães e gatos)	37
Figura 19 - Construção do gráfico no quadro por um aluno	38

Figura 20 - Construção do gráfico no caderno	38
Figura 21 - Jogo de revisões "sabe tudo"	39
Figura 22 - Leitura de um cartão do jogo de revisões.....	39
Figura 23 - Alunos a dançarem a pares.....	40
Figura 24 – Alunos a experimentarem a expressão dramática	40
Figura 25 – Exploração dos instrumentos musicais	40
Figura 26 - Construção das decorações de Natal.....	41
Figura 27 - Alunos ajudam outros colegas a terminar a atividade	41
Figura 28 - Espaço exterior (I)	46
Figura 29 - Espaço exterior (II)	46
Figura 30 - Espaço exterior (III)	47
Figura 31 - Planta da Sala de Atividades.....	47
Figura 32 - Área da Casinha (I)	48
Figura 33 - Área da Casinha (II)	48
Figura 34 - Zona da manta.....	48
Figura 35 - Área da casinha pequena das bonecas	49
Figura 36 - Área dos jogos	49
Figura 37 - Área da biblioteca	49
Figura 38 - Área da Expressão Plástica (I)	50
Figura 39 - Área da Expressão Plástica (II)	50
Figura 40 - Área da Expressão Plástica (III).....	50
Figura 41 - Momento de acolhimento no espaço exterior	62
Figura 42 - Quadro de registo das áreas.....	63
Figura 43 - Dinâmica de relaxamento.....	63
Figura 44 - Jogo da tartaruga (I).....	64
Figura 45 - Jogo da tartaruga (II).....	64
Figura 46 - Construção do recurso do balão saltitante	64
Figura 47 - Experimentação do recurso construído.	65
Figura 48 - Construção dos carros com materiais de desperdício.....	65

Figura 49 - Brincar no espaço exterior com os carros e pista	65
Figura 50 - Pintura de um mural com carimbos	66
Figura 51 - Utilização dos carimbos de forma livre.....	66
Figura 52 - Pintura 3D com material da Science4you	66
Figura 53 - Exploração dos instrumentos em pequeno grupo	67
Figura 54 - Atividade de expressão musical em grande grupo	67
Figura 55 - Atividade de jogo dramático.....	68
Figura 56 - Atividade de dança com balões	68
Figura 57 - Hora do conto.....	69
Figura 58 - Atividade de pós-leitura	69
Figura 59 - Recurso didático para construção de sequências (I)	70
Figura 60 - Recurso didático para construção de sequências (II)	70
Figura 61 - Cartas para explorar a contagem.....	70
Figura 62 - Utilização do geoplano	71
Figura 63 - Exploração dos blocos lógicos	71
Figura 64 - Exploração livre dos pattern block math.....	71
Figura 65 - Exploração sobre magnetismo.....	72
Figura 66 - Materiais para a experiência das bolas de sabão	73
Figura 67 - Brincar com água.....	73
Figura 68 - Confeção de um bolo (I)	74
Figura 69 - Confeção de um bolo (II)	74
Figura 70 - Preparação das gomas em pequeno grupo	74
Figura 71 - Dar forma às gomas	74
Figura 72 - Construções com caixotes.....	75
Figura 73 - Brincar livre com materiais do cotidiano	75
Figura 74 - Exploração dos materiais.....	76
Figura 75 - Espaço exterior	76
Figura 76 - Construção da casa de cartão	77
Figura 77 - Pintura da casa de cartão.....	77

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Gráfico do estado civil dos pais dos alunos da turma	25
Gráfico 2 - Gráfico da distribuição das idades dos pais	26
Gráfico 3 - Gráfico da idade dos alunos da turma	27
Gráfico 4 - Agregados familiares das crianças da EPE no CE.....	52
Gráfico 5 - Idades dos pais das crianças da EPE do CE	52
Gráfico 6 - Situação profissional dos pais das crianças da EPE	53
Gráfico 7 - Habilitações literárias dos pais das crianças do EPE do CE	53
Gráfico 8 - Número de irmãos das crianças da EPE do CE.....	54
Gráfico 9 - Ano de nascimento das crianças da EPE do CE.....	55

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Ficha de caracterização geral da turma – 1.º CEB (inicial).....	29
Tabela 2 - Ficha de caracterização geral da turma – 1.º CEB (final)	43
Tabela 3 - Ficha de caracterização geral do grupo - EPE (inicial)	58
Tabela 4 - Ficha de caracterização geral do grupo - EPE (final)	78

Lista de Abreviaturas

AEI - Agrupamento de Escolas de Ílhavo

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades Tempos Livres

CE – Centro Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SAC - Sistema de Acompanhamento de Criança

Introdução

O presente relatório de estágio remete para a experiência vivida no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo do ano letivo de 2018-2019. A PPS é uma unidade curricular de iniciação à prática profissional (em conjunto com o Seminário de Orientação Educacional) e tem como objetivo o desenvolvimento de competências apropriadas ao desempenho da docência de forma responsável, crítica e sustentada. As alunas estagiárias, em diáde, conhecem uma organização que permite a interação, diálogo e reflexão crítica sobre o trabalho realizado, fomentando-se o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências interpessoais.

O nosso estágio, no âmbito da PPS, foi efetuado num agrupamento de escolas da região de Aveiro, sendo que, no primeiro semestre, o estágio teve lugar num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), junto de uma turma do 3.º ano de escolaridade e, no segundo semestre, o estágio decorreu junto de um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar (EPE).

Os estágios seguem uma estrutura que permite aos estagiários um conhecimento da realidade e intervenção de forma faseada. Assim, numa primeira fase existe um período essencialmente dedicado à observação, que tem a duração de três semanas. De seguida, com base em observações continuadas, a diáde vai elaborando planificações e intervenções de forma alternada e de responsabilização progressiva até que cada elemento passa a ter a responsabilidade de atuar de uma forma mais individual em cada semana.

No período inicial de observação, para além de se pretender fazer uma caracterização da realidade onde decorre a nossa intervenção pedagógica, procurámos identificar questões e desafios que pudessem vir a ser estudados e explorados no âmbito do nosso estágio. Assim, após as observações realizadas no primeiro contexto de estágio (numa turma do 3.º ano de escolaridade), foi identificada a temática subjacente ao nosso estudo e intervenção pedagógica, sintetizada no título deste relatório de estágio: *Oferta educativa e promoção da implicação em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desafios da prática pedagógica*. Esta temática advém de termos verificado que um grande número

de crianças da turma parecia desmotivada, com pouco interesse nas aulas. Os níveis de implicação nas atividades propostas eram globalmente baixos. Por outro lado, percebemos o desafio que era atender a diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes dificuldades, etc. numa turma com 26 crianças, todas diferentes e únicas, havendo um programa para cumprir. Como criar mais entusiasmo pela aprendizagem nas crianças? Será que com uma oferta educativa mais diversificada e apelativa os níveis de implicação das crianças melhorariam? E, o que é que pode ser uma oferta mais interessante para as crianças daquela turma?

A partir destas questões emanadas da nossa prática pedagógica, procurámos desenvolver um estudo sobre a nossa própria prática pedagógica (em contexto de 1.º CEB e em EPE), focalizado na temática assinalada.

O desenvolvimento deste trabalho envolveu uma pesquisa bibliográfica para ajudar a fundamentar e a enquadrar teoricamente o nosso estudo e intervenção pedagógica. Procurámos, ainda, estudar os principais normativos que regulam e organizam a ação docente, identificando as ideias principais relativas ao sentido da ação educativa em EPE e ensino no 1.º CEB (ver capítulo Enquadramento teórico e normativo).

A parte descritiva dos contextos de estágio, da intervenção pedagógica, da análise e reflexão sobre a experiência encontra-se num grande capítulo denominado de Parte Empírica.

Este relatório de estágio termina com algumas considerações finais, salientando as ideias principais e as oportunidades de desenvolvimento pessoal proporcionadas pela experiência de iniciação à prática profissional.

Parte teórica e normativa

Da educação pré-escolar à saída da escolaridade obrigatória

À Educação Pré-Escolar tem vindo a ser reconhecido um papel da maior importância na sociedade e, em específico, no desenvolvimento das crianças, considerando-se que

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar)

A EPE é de frequência facultativa, por crianças com mais de três anos de idade, até ingressarem no 1.º CEB, e pretende desenvolver um conjunto de objetivos, nomeadamente:

- a) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança (...);
- b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos (...);
- c) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola (...);
- d) estimular o desenvolvimento global de cada criança (...);
- e) desenvolver a expressão e comunicação (...);
- f) despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança (...);
- h) proceder à despistagem de inadaptações (...);
- i) incentivar a participação das famílias no processo educativo (...). (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, artigo 10.º).

Para o desenvolvimento destes objetivos, a EPE e os seus agentes organizam e planeiam o ambiente educativo e atividades em função das crianças que constituem o grupo, ou seja, de acordo com as características e necessidades das mesmas. Para isso, de acordo com as orientações curriculares

para a educação pré-escolar (OCEPE), é importante não esquecer que a “aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança (...). Por isso, (...), não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem.” (Ministério da Educação, 2016, p. 8)

A educação de infância desempenha um papel de elevada importância na vida das crianças, uma vez que é um meio privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens. Assim,

(...) existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. (Ministério da Educação, 2016, pp. 8, 9)

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), para que a criança adquira aprendizagens e se desenvolva é importante que receba estímulos de quem a rodeia e do contexto onde está inserida. Estes estímulos devem ir ao encontro das necessidades e interesses da criança, tendo esta um papel fundamental no seu próprio desenvolvimento. O planeamento de atividades, a escolha de materiais e recursos e a organização dos espaços tem de ser pensado para as especificidades do grupo e de cada criança em particular, não esquecendo que as crianças possuem “(...) um enorme potencial de energia, uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (Ministério da Educação, 2016, p. 9)

Importa dar à criança oportunidades para que ela brinque e, conseqüentemente, adquira aprendizagens através de situações e momentos significativos para ela, pois a criança deve ser encarada como “sujeito e agente do processo educativo”(Ministério da Educação, 2016, p. 9). Torna-se essencial que se potenciem aprendizagens e que se criem oportunidades para que as crianças se sintam capazes, livres, respeitadas, valorizadas, seguras e, fundamentalmente, envolvidas ou implicadas nas suas experiências.

Da leitura global das OCEPE, percebe-se que há uma preocupação em atender às necessidades e características das crianças e que o educador de infância desempenha um papel significativo “na

promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras” (Ministério da Educação, 2016, p. 10)

Sendo a EPE a primeira etapa da educação básica, importa não esquecer que o Ensino Básico (EB) “visa assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, artigo 5.º). Assim, e em concordância com os objetivos gerais do EB, este

constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza (...) o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. (ME/DEB, 2004, p. 11)

Da LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, destacamos o seguinte objetivo:

Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social. (art. 7.º)

O direito à educação é concedido através do sistema educativo, que tem como função promover uma contínua formação, com base nos programas definidos para o 1.º Ciclo do EB. É a partir destes que o sistema educativo fomenta o “desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização do sistema educativo” (LBSE, Lei n.º 46/86), ao mesmo tempo que favorece a criação de experiências de aprendizagem significativas para os alunos, determinando assim o sucesso educativo (ME/DEB, 2004, p. 23).

Considera-se que é nesta fase que as crianças “se desenvolvem e sistematizam as aprendizagens que, num dado momento histórico, a sociedade considera como a base fundacional para todas as

aprendizagens futuras” (MEC/DGE, 2012). É sobretudo no 1.º Ciclo do EB que se começa a dar maior importância ao programa curricular e a aprendizagens específicas que os alunos devem construir, para assegurar uma construção de bases que se consideram fulcrais para a “compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber” (MEC/DGE, 2012)

Neste processo, torna-se importante proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, de modo que o conhecimento seja contextualizado e influenciado pelos intervenientes. Nesta perspetiva, pretende-se que os alunos sejam detentores de ferramentas imprescindíveis para a sua interação na sociedade e para estarem preparados para lidar com possíveis mudanças. Mediante tal consideração, Alonso afirma que

proporcionar aos alunos processos e estratégias de acesso ao conhecimento, assim como a capacidade para reflectir sobre esses mesmos processos, torna-se inquestionável numa sociedade cognitiva, em que as capacidades de aprender a aprender de forma autónoma e interactiva são imprescindíveis para lidar com a mudança. (2005, p. 17)

Com a publicação em 2017 do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Ministério da Educação, 2017), percebemos que desde cedo importa que a educação pré-escolar e o ensino básico realizem um trabalho articulado que contribua para formar crianças e jovens como cidadãos plenos e competentes. Considerando os desafios e mudanças que estão a acontecer na sociedade e as consequências, naturais, que atingem a educação e, naturalmente, desafiam a escola, o PASEO pretende contribuir para uma educação com sentido e que atende ao desafio de “...saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios mais complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia.” (Ministério da Educação, 2017, p. 7)

A escola, e os restantes contextos educativos, precisam de se modernizar e reconfigurar para atender ao mundo atual, às exigências da sociedade e para responder de forma positiva às características e interesses dos seus alunos (Ministério da Educação, 2017, p. 7). De acordo com o PASEO, o desenvolvimento do perfil dos alunos implica que sejam ativados “valores e competências que lhes

permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (Ministério da Educação, 2017, p. 10)

Na base do PASEO estão os seguintes princípios: base humanista, saber, aprendizagem, inclusão, coerência e flexibilidade, adaptabilidade e ousadia, sustentabilidade e estabilidade (Ministério da Educação, 2017, pp. 13-14). Em conjunto, contribuem para o desenvolvimento de um cidadão responsável, consciente e munido de experiências e competências que sejam fundamentais para o seu futuro.

Um dos aspetos fundamentais abordados no PASEO e que se articula de forma clara com a temática escolhida faz referência à importância da ação educativa e da escolha de estratégias pedagógicas e didáticas para alcançar as metas dos currículos escolares. E, neste sentido,

trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória. (Ministério da Educação, 2017, p. 32)

Tendo em consideração as ideias selecionadas a partir de um conjunto de documentos reguladores da ação educativa, percebemos a importância do enriquecimento da oferta educativa e da promoção da implicação das crianças, para a formação do cidadão que se deseja e se descreve no PASEO ou, dito de outra forma, para o desenvolvimento de um cidadão “seguro e confiante, com uma boa autoestima, caracterizado por abertura à aprendizagem, curiosidade, criatividade, resolução de problemas, competência social e comunicacional, autonomia e autorregulação, sentimento de ligação ao mundo e aos outros.” (Portugal & Laevers, 2018, p. 39).

Desafios à construção do cidadão *PASEO*

Com as rápidas transformações sociais e tecnológicas que se vivem nos dias de hoje, tudo está em constante mudança, jardim de infância e escola incluídos. Estes têm de se adaptar às diferentes realidades que coexistem nos contextos escolares. Assim, é necessário que os variados contextos escolares e os seus agentes educativos (educadores de infância, professores e outros técnicos) observem, analisem e reflitam sobre o seu papel e, nomeadamente, sobre a adequação das suas práticas. Nos jardins de infância e escolas encontramos crianças e alunos com histórias de vida, percursos, interesses e conhecimentos muito distintos, o que coloca um enorme grau de complexidade à atuação nestes contextos educativos e, consequentemente, aos profissionais de educação. Sobre isto, Sacristán afirma que

Considerar a diversidade é uma constante na história dos sistemas educacionais e no pensamento sobre a educação em permanente relação dialética com a proclamação e a busca da universalidade da natureza humana, da qua se deduz, entre outras coisas, o direito de receber o ensino em condições de igualdade (2002, p. 14).

De acordo com Morgado,

... a escola terá cada vez mais de responder não só a alunos que nela buscam um conjunto de «saberes» que «apenas» nela estão disponíveis, o que nem sequer é real, mas, fundamentalmente, de responder ao enorme desafio de formar indivíduos (2001, p. 14).

Ainda, segundo Morgado, “... é também na dificuldade de responder positivamente a *todos* os indivíduos que emerge a maior fragilidade da acção da escola” (2001, p. 14).

Como fazer com que todos os alunos e crianças aprendam e se desenvolvam, de uma forma interessada e significativa, respeitando o currículo, o programa, o contexto escolar e os seus intervenientes?

Compreende-se que a ação dos professores é complexa e envolve vários fatores que têm de ser analisados e refletidos para que as práticas pedagógicas sejam adequadas ao grupo e a cada criança (Morgado, 2001).

A heterogeneidade existe nos contextos escolares, nas salas de atividades e nas salas de aula, porque é um aspeto que está presente na comunidade (Sacristán, 2002, p. 15). Portanto, é importante que se respeite a heterogeneidade e se ofereça condições para todos. É necessário que todas as crianças se sintam compreendidas, respeitadas e estimadas para que exista um clima agradável nos espaços escolares.

Respeitar a diversidade presente nos contextos educativos significa ter em conta as diferentes características, necessidades e singularidades de cada criança na criação de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento (Sacristán, 2002, p. 33). Para isto, é preciso adotar uma postura flexível e criar atividades e/ou estratégias diversificadas, atraentes e desafiantes. Conforme é referido por Sácristán, é necessário que se invista na riqueza dos materiais, que sejam criadas situações de pequenos grupos, sejam dadas pequenas responsabilidades aos alunos, atividades que utilizem vários materiais e que necessitem o uso de diferentes capacidades, a estimulação da participação dos alunos com mais baixo nível e a criação de aulas com diferentes atividades e dinâmicas por parte do professor (2002, pp. 35–36).

A ideia de aprendizagem experiencial (experiential learning) apresenta pistas relevantes, promovendo-se o contacto direto das crianças/alunos com as realidades (Paniagua & Instance, 2018). Considera-se, portanto, que as crianças/alunos devem contactar com os factos que estão a explorar e/ou estudar. A focalização desta abordagem centra-se no envolvimento ativo do aluno e no papel da reflexão (Paniagua & Instance, 2018). A aprendizagem experiencial “...is based on the idea that human experience is a central source of learning, and therefore the design environments should make use of human experience as part of learning” (Paniagua & Instance, 2018, p. 110).

O papel do professor para a sensibilização e motivação dos alunos para o processo de aprendizagem, de acordo com Spitze (1970, citado por Vieira & Vieira, 2005, p. 10), pode ser assim descrito:

se o professor pretende que o seu ensino seja mais efectivo deve escolher uma estratégia que proporcione: 1) a mais activa participação dos alunos; 2) um elevado grau de realidade ou concretização; e 3) um maior interesse pessoal ou envolvimento do aluno. (Vieira & Vieira, 2005, p. 10)

Que estratégias de ensino?

Um método de ensino pode ser definido como uma «maneira de progredir para um fim inspirando-se em certos princípios e seguindo uma certa ordem» (Not & Bru, 1995, p. 25). Verifica-se que o termo método, no paradigma escolar, apresenta significados muito próximos ao conceito de estratégia. De acordo com Hyman (1987, citado por Vieira & Vieira, 2005, p. 16), “uma estratégia é um plano cuidadosamente preparado envolvendo uma sequência de passos concebidos para atingir uma determinada meta”. Salienta-se assim, que estes termos têm como propósito delinear a ação através de atividades com uma finalidade. Ainda, neste panorama, Cruz (1989) e Heintschel (1986, citado por Vieira & Vieira, 2005, p. 16) referem que uma estratégia de ensino é “uma organização ou arranjo sequencial de acções ou actividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens”.

Em síntese, o uso do termo estratégia remete para um conjunto de procedimentos com vista a atingir-se um certo fim, nomeadamente desenvolver aprendizagens junto dos alunos (Vieira & Vieira, 2005). Neste quadro, os elementos aluno e professor são os mais importantes para o processo de ensino e aprendizagem, sendo crucial a qualidade das relações que se estabelecem entre si (Not & Bru, 1995, p. 25).

A natureza das estratégias é variada e não existe uma fórmula para o seu uso, podendo ser adaptadas pelo profissional e articuladas entre si, atendendo sempre ao objetivo para que foram idealizadas. Os autores Vieira e Vieira referem que existem inúmeras estratégias e, com base em literatura da especialidade, classificaram-nas em dois grupos: as “1) centradas no professor, quando este está activamente envolvido; e 2) centradas no aluno, quando o professor tem um papel mais passivo

comparativamente com o papel atribuído ao aluno” (Pereira, 1992, citado em Vieira & Vieira, 2005, p. 18).

Segundo Roldão “o sentido de *estratégia* (...) centra-se na *concepção finalizada e organizada da acção de ensinar*, operacionalizada em subestratégias, tarefas ou actividades, de entre as que as várias tipologias proporcionam” (2009, p. 30).

No entanto, Roldão alerta para “estratégias” para todos que estão espelhadas em muitos manuais escolares. De acordo com Roldão,

outro factor de esbatimento da ênfase na acção estratégica de ensinar, como a competência-chave do professor, relaciona-se com a lógica do mercado de manuais que, procurando, como é esperável, aumentar as suas vendas, investe em “servir” aos clientes professores estratégias pré-fabricadas e descontextualizadas, tão detalhas quanto possível. (2009, p. 28)

Segundo a perspectiva de Roldão, existem claras relações entre os conceitos de estratégia, ensino e currículo no ato de ensinar. O professor ao ensinar tem intenção de “encontrar a *melhor e mais eficaz via para os aprendentes*, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do *conteúdo curricular*” (2009, p. 56).

A ação do professor é um conjunto de estratégias organizadas, ponderadas e com finalidades em concreto face ao grupo de alunos que compõem a sua turma e a sua operacionalização. Segundo Roldão, continuamente, coloca-se ao professor a questão:

Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar? (2009, p. 56).

A preocupação com a permanente procura de novas estratégias na ação do professor prende-se com as variáveis que uma turma apresenta: diferenças ao nível do desenvolvimento, no modo de aprender, nas características pessoais e culturais do aluno, nas suas motivações, nas experiências vividas e pelas competências adquiridas (Amado, 2001; Not & Bru, 1995).

Segundo os autores Not e Bru, outras variáveis a ter em conta dizem respeito à organização do espaço, à organização dos alunos e aos materiais didáticos (1995).

De acordo com estes autores, os “educandos (em particular os de fraco nível escolar) progridem mais quando os educadores não reproduzem o mesmo perfil de acção didáctica mas, pelo contrário, põem em prática condições de aprendizagem variadas.” (1995, p. 48)

O conhecimento e caracterização do grupo de alunos é crucial para conhecer as necessidades de aprendizagem e as motivações dos alunos (Morgado, 2001, p. 31). Com base neste conhecimento, o professor pode, de forma mais consciente, ter em conta as motivações dos alunos para os envolver nas tarefas de aprendizagem. Deste modo, o professor pode planificar de uma forma mais consciente e responsiva às características do seu grupo de alunos.

Uma questão fundamental para a qualidade do ensino é que “o que se faz e diz tenha sentido para o aluno (...) e que exista entre o professor e aluno uma relação de confiança” (Amado, 2001, p. 93). Torna-se evidente que a escola e, conseqüentemente, os professores têm um papel importante na motivação e envolvimento dos alunos, para isso precisam de os conhecer, observar e ouvir, para escolher estratégias e práticas pedagógicas inovadoras e que vão ao encontro dos interesses e expectativas dos alunos.

A utilização de recursos pedagógicos, nomeadamente os jogos, podem integrar as estratégias dos professores, atendendo aos objetivos que pretendem ser desenvolvidos, uma vez que uma situação de aprender a brincar é de extrema importância, visto que,

encontrando-se a criança envolvida em algo que faz parte das suas experiências do dia-a-dia, sentir-se-á afectivamente envolvida e então investirá muito mais na execução das tarefas que lhe são pedidas. Não se limitará, provavelmente, à mera obrigação de cumprir o que lhe é imposto e que lhe é estranho. (Cortesão et al., 1995, p. 25)

A partir dessa concepção, é perceptível a relevância do uso de jogos em sala de aula, dado que desencadeia nos alunos um maior interesse e, conseqüentemente, os alunos ficam mais envolvidos nas atividades. Além disto, o jogo ou a utilização de outros recursos com um carácter mais lúdico promovem

o uso de outras capacidades, tais como o respeito pelo outro, o saber ouvir/estar e o respeito pelas regras do jogo (Cortesão et al., 1995, p. 26)

As questões que se colocam ao brincar e ao jogar na EPE e no 1.º CEB são distintas e nem sempre são tidas em atenção como importantes na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Importa pois perceber que o brincar “...is a crucial component in the development of all children” (Duarte & Cortez-Castro, 2015, p. 1). Tendo em conta este pressuposto, é preciso observar e analisar cuidadosamente o que é pretendido para as crianças em idade pré-escolar e do 1.º CEB, sendo necessário encontrar estratégias para que estas se sintam bem e envolvidas nos processos inerentes ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Duarte e Cortez-Castro, o brincar é uma atividade universal, um direito de todas as crianças e é importante para o desenvolvimento das crianças, ou seja, “play is an integral part of the lives of children who deserve to experiment and try things out on their own terms” (2015, p. 1). O brincar faz parte da natureza das crianças e caracteriza o seu quotidiano, portanto deve ser respeitado e reconhecido pela sociedade (Duarte & Cortez-Castro, 2015; Sarmento, Ferreira, & Madeira, 2017). Por consequência, é através do brincar que as crianças começam a explorar, a descobrir o mundo e as suas relações e é uma forma de dar voz às crianças e entender o seu mundo (Duarte & Cortez-Castro, 2015, p. 2).

Nesta linha de pensamento, as atividades lúdicas são um meio promotor de aprendizagens e, como tal, devem ter um papel de relevo no ensino. Os jogos e as atividades de carácter lúdico devem ser considerados como estratégias de desenvolvimento de conteúdo. De acordo com Almeida,

A educação lúdica está distante da concepção ingénua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre como uma forma transaccional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo. (2003, p. 13)

O jogo constitui grande importância para o ser humano, uma vez que este tem um papel ativo no amadurecimento e estruturação da personalidade (Jares, 2007, p. 16). Numa primeira fase evolutiva,

nomeadamente na infância, o jogo é mais do que uma atividade, ele é a expressão natural das crianças (Jares, 2007, p. 16).

Contudo, “existem amplas evidências de que nas escolas de educação infantil e de ensino fundamental o “brincar” é frequentemente relegado a atividades, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terminarem seu “trabalho” (Moyle, 2002, p. 18).

Outro aspeto muito importante a considerar tem a ver com a organização do espaço educativo. Esta é fundamental para o bem-estar e implicação das crianças, pois é a partir dele que as crianças desenvolvem e exploram os objetos, o mundo e as relações pessoais. Segundo Hohmann e Weikart,

as crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exhibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objectivos e interesses. (2011, p. 162).

Ainda, os autores consideram que organização do espaço “permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade e o que quer fazer com os materiais que lá se encontram” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 165).

Da observação e reflexão à planificação/intervenção

No sentido de desenvolver um trabalho de qualidade, o professor/educador deve ter consciência da importância do papel da observação e da reflexão, para avaliar o desenvolvimento das suas práticas com vista à melhoria das planificações e, posterior, intervenção. Importa referir que os interesses e características das crianças devem estar representadas na planificação, pois só desta forma é possível que as crianças se impliquem. Como expõem Portugal e Laevers, “O ciclo de avaliação e planificação não pode deixar de respeitar a curiosidade natural, conhecimentos e capacidades prévios, interesses e experiências das crianças” (2018, p. 17).

A observação é o método através do qual educadores e professores conseguem caracterizar as situações educativas, os contextos, as crianças, para posterior análise e reflexão (Estrela, 1986, citado por Dias & Morais, 2004, p. 51). Segundo os autores Dias e Morais, a observação “é um processo fundamental desprovido de um fim em si mesmo, mas que sendo subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de inteligibilização do real, fornece os dados necessários empíricos necessários a uma análise crítica posterior” (2004, p. 50).

Em concordância com o *perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*, o educador deve recorrer à observação para compreender o contexto e as crianças e, assim, melhorar as suas práticas. Para isso deve: observar as crianças nas suas diferentes interações e relações, fazer uso dos dados recolhidos através da observação e planificar de forma flexível e refletida e avaliar a sua intervenção pedagógica e estratégias utilizadas, com base no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1). Assim, os processos de observação “permitem a conjugação e a estruturação de um conjunto de dados subjetivos do real, tendo como objectivo a avaliação da situação, com vista à intervenção pedagógica” (Dias & Morais, 2004, p. 51).

A reflexão assume-se como uma característica relevante para os agentes educativos, na medida em que há uma intenção clara de interpretar as situações ocorridas de uma forma explicativa e crítica, com o intuito de melhorar a qualidade do desempenho profissional de uma forma global (Alarcão, 2011, p. 46). Para John Dewey (1993), citado em Alarcão (1996), refletir é “uma forma especializada de pensar” (p. 175).

Os processos de reflexão revestem-se de observação, análise e avaliação desde o momento da conceção das planificações até à sua concretização. Através deste processo, os profissionais afastam-se das práticas rotineiras e comuns e questionam-se sobre a intencionalidade das suas ações, gerando atitudes de questionamento, curiosidade e criatividade. Assim, e segundo Alarcão, “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.” (Alarcão, 2011, p. 44)

O ato de refletir

(...) baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano. (Alarcão, 1996, p. 175)

Através dos processos reflexivos, é possível compreender ações, atitudes, entre outros acontecimentos com base numa análise contextualizada. De acordo com o teorizado por Alarcão, a análise “feita em função da situação e dos referentes conceptuais teóricos resulta geralmente uma reorganização ou um aprofundamento do nosso conhecimento com consequências ao nível da ação.” (Alarcão, 1996, p. 179)

Através da reflexão, os educadores e professores adotam uma postura de questionamento, base do pensamento reflexivo, e, segundo Alarcão (1996), os professores podem refletir sobre vários aspetos, tais como: os conteúdos que ensinam, o contexto em que estão inseridos, as suas competências profissionais, os métodos que utilizam e as finalidades do ensino (p. 180). Assim, conclui-se que “(...) a reflexão serve o objetivo da atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento ou melhor atuação”(Alarcão, 1996, p. 180).

Contributos de uma leitura experiencial para a melhoria da oferta educativa

Segundo Portugal e Laevers,

a abordagem experiencial, promovendo os níveis de implicação e de bem-estar de cada criança, procura oferecer uma boa educação a todas as crianças. Como tal, é, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular. Por isso, desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significa desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas. (2018, p. 15)

Para entender os propósitos desta abordagem experiencial é fundamental perceber as duas dimensões em que esta se baseia: o bem-estar emocional e a implicação vividos pelas crianças. O uso desta abordagem “oferece uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer em educação de infância, tendo o adulto como ponto de referência a experiência da criança, reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos” (Portugal & Laevers, 2018, p. 18). A abordagem experiencial, tendo como foco o vivido da criança, pretende desenvolver práticas pedagógicas significativas para esta. Caracteriza-se, assim, por atitudes de atenção, respeito e confiança na criança, de acordo com Portugal e Laevers (2018).

A avaliação da qualidade dos contextos educativos é realizada através dos indicadores processuais bem-estar e implicação, ou seja, remete para os processos vividos pela criança, enquanto indicadores do que a oferta educativa, o clima relacional, o espaço para iniciativa, etc. provoca na criança.

Para Laevers, o bem-estar emocional pode ser entendido “como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal & Laevers, 2018, p. 18). A satisfação das necessidades básicas é um fator determinante no nível de bem-estar emocional, uma vez que as crianças para se desenvolverem e envolverem noutras atividades precisam de ter as necessidades básicas satisfeitas. Portugal e Laevers referem que as necessidades básicas a serem garantidas são as necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento, de afirmação, de se sentir competente e de significados e de valores” (2018).

Através da avaliação dos níveis de bem-estar das crianças é possível perceber se a organização e dinâmica implantados estão a corresponder às necessidades e interesses das crianças (Portugal & Laevers, 2018, p. 19). Os mesmos autores enunciam alguns dos indicadores de bem-estar emocional nas crianças, que podem ser: a abertura e receptividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e ligação consigo próprio (Portugal & Laevers, 2018, pp. 19–20). Estes indicadores (ver anexo 1) ajudam a definir níveis de bem-estar emocional (cinco níveis, do muito baixo ao muito alto) (Portugal & Laevers, 2018).

A implicação é outro indicador processual usado para a avaliação da qualidade do contexto educativo. Segundo Laevers (1994b, citado em Portugal & Laevers, 2018), a implicação é

uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece.” (2018, p. 24)

Para avaliar a implicação são analisados os seguintes indicadores: a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação (Portugal & Laevers, 2018). Perante estes indicadores (ver anexo 2), o educador de infância consegue inferir quais são os níveis de implicação da criança, que estão divididos em cinco níveis (“Muito baixo – ausência de atividade; Baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida; Médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade; Alto – atividade com momentos intensos; Muito alto – atividade intensa e continuada) (Portugal & Laevers, 2018).

A referência à importância de bons níveis de bem-estar emocional e implicação também se verifica nas OCEPE, valorizando-se o brincar. Este é visto “...como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.” (Ministério da Educação, 2016, p. 11)

Os fatores para a promoção do envolvimento ou da implicação das crianças, por parte dos educadores da infância, relacionam-se com a criação de ambientes educativos com diversidade de materiais que estimulem os interesses e curiosidade das crianças e dar liberdade e autonomia às crianças para escolherem “como, com quê e com quem brincar” (Ministério da Educação, 2016, p. 11). A articulação destes aspetos permite que seja criado um contexto agradável e facilitador de novas explorações. Assim, e ao brincar, “a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.” (Ministério da Educação, 2016, p. 11)

Parte Empírica

A nossa prática pedagógica supervisionada em contexto de 1.º CEB e EPE decorreu num agrupamento de escolas que se situa no município de Ílhavo, perto de Aveiro. Passamos a descrever, globalmente, as características desta comunidade e do agrupamento.

A Comunidade

O município apresenta uma área de 73,5 km², contando com uma população residente de 38.387 pessoas (Pordata). Trata-se de uma região intimamente ligada à ria e ao mar, o que se reflete em alguns costumes, tradições e profissões da comunidade. Devido à sua localização é um concelho cuja economia se baseia predominantemente no comércio marítimo que engloba a pesca de bacalhau e extração do sal, no turismo devido às praias e características histórico-culturais ligadas ao artesanato e na indústria de secagem e congelação de produtos marítimos.

Na região encontramos vários pontos de interesse, tais como: o Museu Marítimo de Ílhavo, o Navio Museu Santo André, a tradicional casa Gafanhoeira, a fábrica de Porcelanas da Vista Alegre, a capela da Nossa Senhora da Penha de França, a Biblioteca Municipal de Ílhavo, a Casa da Cultura de Ílhavo, as praias da Barra e da Costa Nova, o Farol e os Palheiros. Além destes pontos de interesse, a cidade é dotada de vários equipamentos e infraestruturas para a prática desportiva e de lazer, que passam pelas Piscinas Municipais de Ílhavo e da Gafanhoeira da Nazaré, o Skate Park, a Escola Municipal de Educação Rodoviária (EMER), o Ecocentro Municipal, o Fórum da Juventude, o Jardim Oudinot e o Parque Illiabum.

A Câmara Municipal de Ílhavo tem ao seu dispor uma diversidade de serviços em prol da educação. O Serviço Educativo Municipal de Ílhavo (SEMI) tem como objetivo colmatar necessidades da comunidade e integra diferentes espaços do município: Biblioteca Municipal de Ílhavo (BMI), 23 Milhas (que inclui a Casa da Cultura de Ílhavo, a Fábrica das Ideias da Gafanhoeira da Nazaré e o Laboratório das Artes Teatro Vista Alegre), Escola Municipal de Educação Rodoviária (EMER), Museu Marítimo de Ílhavo (MMI), Navio-Museu Santo André (NMSA), Centro de Documentação de Ílhavo (CDI) e o Museu Vista Alegre (MVA) (Câmara Municipal de Ílhavo, n.d.).

Este serviço disponibiliza de uma forma gratuita o transporte das crianças desde a escola até ao espaço do município onde decorre a atividade. A organização do SEMI tem em conta os diferentes níveis de ensino e planeia este serviço de modo a que todas as crianças possam passar pelos diferentes espaços (Câmara Municipal de Ílhavo, n.d.). Durante o ano letivo 2018-2019, a turma do 3.º ano de escolaridade com quem estagiámos teve oportunidade de visitar e participar em atividades oferecidas pelo “23 Milhas” e pela “EMER”. Por sua vez, o grupo de EPE visitou o Museu Marítimo de Ílhavo.

O Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas onde tivemos oportunidade de realizar a nossa prática pedagógica (em contexto de 1.º CEB e EPE) é composto por uma escola secundária, uma escola do 2.º e 3.º Ciclo do EB, por três jardins de infância, por três escolas do 1.º CEB e por quatro centros escolares. Em dois destes centros escolares, realizámos, ao longo do ano do ano letivo de 2018-2019, o estágio de prática pedagógica supervisionada, no 1.º semestre no 1.º CEB e no 2.º semestre em EPE.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ílhavo (AEI) é um documento oficial do agrupamento para o triénio de 2016-2019, que pretende nortear a ação educativa dos vários estabelecimentos de ensino e que apresenta os princípios, os valores, as metas e as estratégias educativas eleitas pela comunidade educativa.

A missão do AEI é formar cidadãos e muni-los de competências e conhecimentos chave para contribuírem e integrarem-se na sociedade de uma forma ativa e digna. (Agrupamento de Escolas de Ílhavo, 2016, p. 2)

A partir da leitura do projeto educativo, salientamos os seguintes princípios e valores:

Princípios

- “Consolidação de uma comunidade educativa com personalidade própria, prestigiada e aberta a novas culturas e ao mundo;
- Promoção do direito de todos à educação, independentemente das capacidades e diferenças individuais, combatendo a discriminação;

- Qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem, visando o prosseguimento de estudos e a preparação para a vida ativa;
 - Promoção da igualdade de oportunidades, solidariedade, disponibilidade e cooperação;
 - Colaboração ativa da escola com a família e a comunidade.”
- (Agrupamento de Escolas de Ílhavo, 2016, p. 2)

Valores

- “Trabalho e sua dignificação;
 - Justiça e tolerância;
 - Solidariedade e cooperação;
 - Responsabilidade e compromisso com o património humano, ambiental e edificado;
 - Saúde e bem-estar;
 - Liberdade e espírito crítico.”
- (Agrupamento de Escolas de Ílhavo, 2016, p. 3)

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O centro escolar e a sala de aulas

O Centro Escolar é um espaço recente, em bom estado de conservação e bem equipado. Possui oito salas de aula do 1.º CEB, duas salas para a EPE, uma biblioteca escolar, três salas de apoio pedagógico, uma sala de professores, um refeitório e simultaneamente o espaço das Atividades de Tempos Livres (ATL), um elevador, casas de banhos em ambos os pisos e um espaço exterior equipado com um campo de futebol e um parque com baloiço e escorrega. Neste espaço exterior, só uma pequena área é que está coberta (Figura 1).



Figura 1 - Espaço exterior do CE

Relativamente aos recursos humanos, a escola integra duas Educadoras, oito Professores do 1.º CEB, duas Professores de Apoio, cinco Assistentes Operacionais (três para o 1.º CEB e duas para a EPE). Neste Centro Escolar ainda trabalham as pessoas responsáveis pela dinamização do ATL.

Considerando recursos didático-pedagógicos e equipamentos, pode-se afirmar que existem vários recursos ao dispor dos professores e alunos. Existem 24 computadores portáteis para serem usados pelos alunos e os armários das salas de apoio pedagógico contêm vários recursos didáticos, jogos e materiais lúdicos. Estes materiais estão sobretudo direcionados para o ensino da matemática e das ciências.

As atividades de enriquecimento curricular (AEC) diferem do 1.º e 2.º anos para o 3.º e 4.º anos. Assim, a oferta existente para o 1.º e 2.º ano de escolaridade é: Ciência a Brincar, Atividade Rítmica e Expressiva, Atividade Lúdico Expressiva, Digital(mente) e Atividade Física e Desportiva. Para o 3.º e 4.º ano a oferta é: Jogos Recreativos e Educativos, Atividade Física e Desportiva e Música.

Destaca-se a importância da biblioteca escolar na dinamização de várias atividades envolvendo professores e alunos. Neste campo, as parcerias que existem entre a Biblioteca Municipal de Ílhavo e as escolas permitem, por exemplo, que as crianças oiçam, pelo menos uma vez por período, uma história na biblioteca da escola.

Relativamente à sala de aulas da turma do 3.º ano de escolaridade, com quem trabalhamos, esta apresenta uma disposição das secretárias dos alunos por filas e todas direcionadas para o mesmo local, o quadro branco (Figura 2). Todas as mesas e cadeiras estão ocupadas pois o número de crianças da turma é elevado, não existindo nenhuma cadeira/mesa livre.

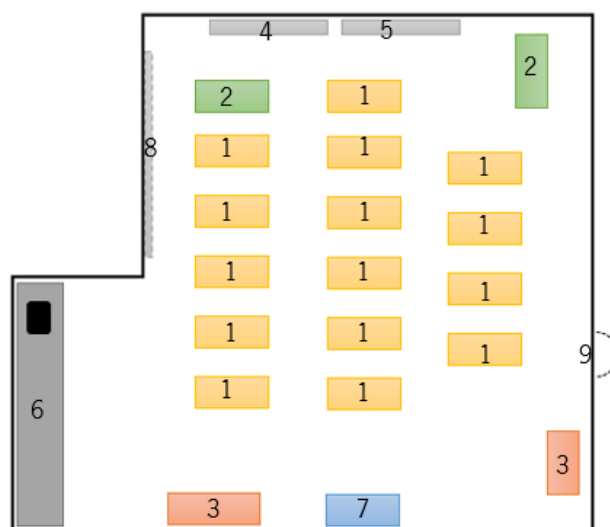


Figura 2 - Sala de aula da turma

Legenda da sala:

- | | | |
|-----------------------------|-----------------------|---------------------------|
| 1- Secretárias dos alunos | 3- Armários | 7- Secretária |
| 2- Secretárias do professor | 4- Quadro branco | 8- Porta-janela |
| | 5- Quadro interativo | 9- Porta de acesso à sala |
| | 6- Bancada e armários | |



Figura 3 - Espaço da sala de aula (I)



Figura 4 - Espaço da sala de aula (II)

Existem dois armários para arrumação de materiais, tais como: colas, capas transparentes, resmas de papel, pastas de arquivo, trabalhos elaborados pelos alunos, entre outros materiais de apoio às aulas. Existe ainda um balcão que possibilita a organização e armazenamento de outros materiais. A sala possuía um quadro branco para marcador, um quadro interativo, ar condicionado (muitas vezes sem estar funcional), uma bancada com lavatório e alguns materiais de expressão plástica (Figura 3; Figura 4).

Todas as paredes e teto eram revestidos de material que permitia a fixação de cartazes, trabalhos feitos pelos alunos, materiais de apoio, entre outros, sem que estas fiquem danificadas pelo uso.

No espaço de recreio exterior regista-se a falta de recursos para as crianças explorarem e enriquecerem os seus momentos de brincar. Contudo, as crianças podiam levar brinquedos de casa e brincar com eles da forma que entendessem durante os tempos livres, não havendo entraves às suas brincadeiras.

Durante os intervalos, existiam várias queixas, por parte dos alunos, de que não podiam ir à casa de banho, porque as assistentes operacionais não permitiam, o que indicia falta de confiança nas crianças e a existência de muito pouca margem para as crianças se deslocarem autonomamente no espaço escolar (o exercício da fila está muito presente).

Além disso, quando estava tempo de chuva, não existia uma alternativa para as crianças tendo estas de ficar confinadas ao hall de entrada da escola. Por outro lado, e em situações de bom tempo,

algumas crianças preferiam ficar no hall de entrada para fazer alguma atividade mais sossegada e não podiam ali ficar sendo obrigadas a ir para o recreio. A margem de escolha e de autonomia das crianças ao nível do usufruto dos espaços da escola era muito pequena.

As famílias das crianças

A maioria das 26 crianças da turma vivia com os pais, sendo que sete das crianças da turma tinham os pais divorciados/separados, vivendo duas delas com madrastas/padrastos e as restantes apenas com um dos progenitores. Esta realidade pode ser visualizada no Gráfico 1. Uma das crianças é órfã de mãe vivendo com o seu pai, madrasta, irmã e filhos da madrasta.

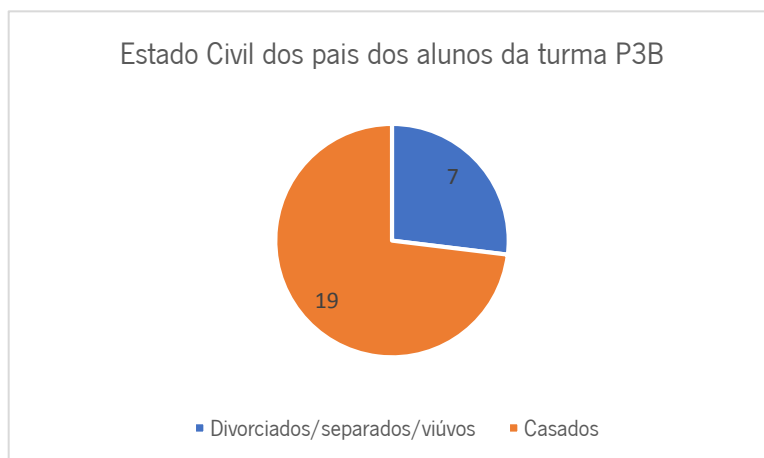


Gráfico 1 - Gráfico do estado civil dos pais dos alunos da turma

De acordo com a informação biográfica que foi possível obter sobre as famílias das crianças da turma, onze pais possuem habilitações literárias inferiores ou equivalentes ao 12.º ano, seis possuem licenciatura ou grau académico superior (pós-graduação e doutoramento) e dois pais não especificaram.

De uma forma global, a maioria dos pais encontra-se empregada (três pais estão desempregados), exercendo profissões diversificadas.

As idades dos pais das crianças variam entre os vinte e oito anos e os cinquenta e oito anos (Gráfico 2).

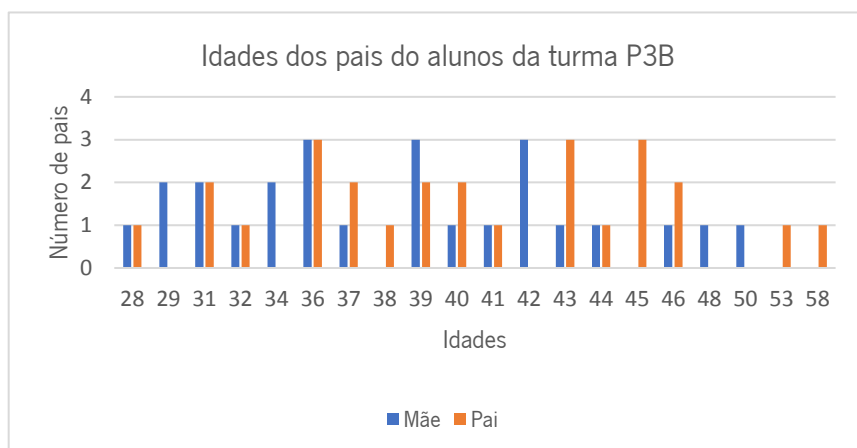


Gráfico 2 - Gráfico da distribuição das idades dos pais

Auscultados os pais através de um pequeno questionário que elaborámos (ver anexo 3) sobre expectativas em relação à escola dos seus filhos, concluímos que estas assentam, genericamente, na transmissão de valores pessoais e sociais, que capacitem os seus filhos com as bases necessárias para um futuro melhor, com respeito por si e pelos outros. Além disso, os familiares também esperam que a escola conceda uma boa formação académica e que seja um local seguro, permitindo às crianças e aos pais andar livremente e sem medos, sempre tendo em conta as regras e o respeito mútuo.

Relativamente à questão sobre possíveis mudanças nas escolas, os pais deram respostas diversificadas. Alguns pais responderam que não mudariam nada, outros fazem referência à alimentação que deveria ser melhorada, outra fração de pais refere que o ATL não deveria ter tanto “controlo” sobre a escola e alguns mencionaram que gostavam que o espaço exterior fosse alvo de melhorias, tanto ao nível dos cuidados como de uma solução para as crianças brincarem nos dias de chuva. Indicaram ainda que a carga horária letiva deveria ser reavaliada de modo a que houvesse mais tempo para as crianças brincarem ou então que o número de alunos por sala fosse reduzido para que o acompanhamento pudesse ser feito de forma mais individualizada, dando mais apoio aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e que as aulas tivessem mais componente motora, ao ar livre e, também, com mais atividades culturais.

A turma (3.º ano de escolaridade)

A turma era constituída por 26 crianças, sendo nove de sexo masculino e dezassete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos de idade (Gráfico 3).

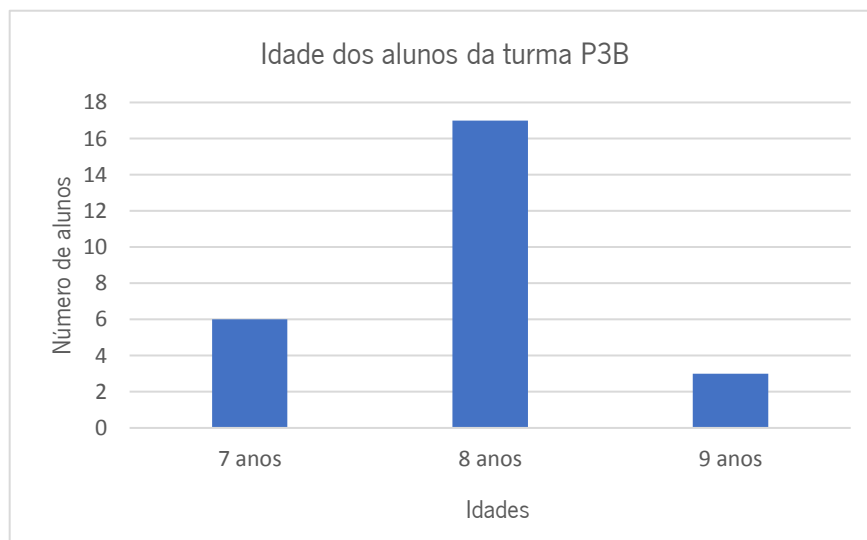


Gráfico 3 - Gráfico da idade dos alunos da turma

Era uma turma sem grande heterogeneidade cultural, havendo apenas uma criança que veio de um país estrangeiro (Canadá). Não existia nenhuma criança com necessidades educativas especiais sinalizadas embora haja duas crianças que, no ano anterior, ficaram retidas no 3.º ano de escolaridade. Quase todas as crianças do grupo já se conheciam antes do início do ano letivo e mantinham relações de amizade entre eles. A criança proveniente do Canadá não apresentava qualquer barreira com a língua portuguesa.

O relacionamento entre o professor e as crianças da turma era muito bom. Existia um bem-estar e uma cumplicidade entre os alunos e o professor, dentro e fora da sala de aula, com efeitos importantes ao nível do sentido de autoestima e de segurança das crianças. Os alunos da turma demonstravam um grande carinho pelo professor, segurança e bem-estar junto dele.

Relativamente às opiniões das crianças face à escola (obtidas através de resposta a um questionário (ver anexo 4), estas apreciam o espaço exterior (recreio) mas consideram como negativo a

falta de espaços para brincar quando está mau tempo. Também valorizam a organização da escola a nível de limpeza e arrumação.

Os interesses destacados pelas crianças são muito diversos: leitura, dança, trabalhos manuais, desporto, música, xadrez, vida marítima, dinossauros, novas tecnologias, jogos de tabuleiro, ginástica, experiências e natureza.

No início do ano letivo, após as três primeiras semanas de observação (28 de outubro de 2018), na nossa ótica, as crianças da turma apresentavam os níveis de bem-estar e de implicação (explicitados nos anexos 1 e 2) que a tabela 1 descreve.

Crianças	Idade (anos)	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
*Nomes														
1. Alice	8						X						X	Muito tímida, intervém poucas vezes e quando questionada tende a não responder.
2. Afonso	8				X						X			
3. Artur	8			X					X	X				Parece não estar com atenção quando o professor está a explicar. Necessidade de falar com o adulto, mas não atende ao que este questiona.
4. Bruna	8				X					X	X			
5. Carlos	7			X					X					Desinteressa-se facilmente e perturba a aula.
6. Carmo	7					X						X		
7. Cátia	7			X	X				X	X				Muito calma e envergonhada. Quando interpelada tende a não responder.
8. Clara	8				X					X	X			Por vezes distrai-se durante as atividades com os materiais que tem na secretária.
9. Filipa	7					X					X	X		
10. Helga	8					X						X		Muito participativa e empenhada.
11. Hugo	8				X					X	X			
12. José	8				X					X	X			
13. Lúcia	8		X						X	X				Muito calada e sossegada.
14. Luís	8				X						X			
15. Marina	8			X	X				X	X				Muito conversadora e qualquer situação é fator de distração. Revela algumas dificuldades de concentração.
16. Mónica	8				X						X			

17. Mafalda	8			X						X				
18. Madalena	8			X						X				Apresenta, por vezes, uma expressão facial de mau humor e tende a reclamar com os colegas.
19. Marisa	8			X						X				Não participa muito e não aparenta ser uma criança que se sinta bem.
20. Márcia	9			X	X					X				Tem vergonha de expor a sua opinião. Aluna retida no 3.º ano.
21. Micaela	7				X					X				
22. Mário	8					X					X			
23. Sérgio	7					X						X		Adora trabalhar, aprender e traz pesquisas de casa. Muito motivado.
24. Telmo	9		X					X	X					Preocupante. Muito fechado e não fala sobre o que se passa... Aluno retido no 3.º ano.
25. Júlio	8				X				X	X				Apresenta bem-estar emocional, mas tem tendência a distrair-se e fazer brincadeiras para os colegas se rirem.
26. Bárbara	9			X	X					X				Por vezes queixa-se de dores de barriga.

Tabela 1 - Ficha de caracterização geral da turma – 1.º CEB (inicial).

*Os nomes utilizados são fictícios.

- Vermelho: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos);

- Laranja: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas;

- Verde: Assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).

Uma análise do quadro permite perceber que, no geral, as crianças da turma apresentam níveis médios de bem-estar emocional, há exceção de duas crianças (Lúcia e Telmo com níveis pontuados em 2). Em média, os níveis de bem-estar são: **3,65**, encontrando-se entre o nível 3 (médio/neutro ou flutuante) e o nível 4 (alto).

Por sua vez, os níveis de implicação da turma são mais diversificados, mas, em média são de **3,09** pontos, representando o nível 3 (médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade). O nível médio de implicação encontrado fica aquém do nível médio considerado aceitável (3,5) pelos autores da escala de implicação. Note-se também que estes níveis de implicação tendem a ser mais baixos em comparação com os níveis de bem-estar.

No geral, a turma é interessada, curiosa e está disponível para aprender e participar ativamente. Há crianças que trazem pesquisas feitas em casa, para partilharem com os colegas. Os alunos gostam

de desafios e de novas tecnologias, nomeadamente ao nível do uso do computador portátil dentro da sala de aula.

Se, em muitas situações, as crianças apresentam um comportamento adequado e existe um clima propício à aprendizagem, há momentos em que os níveis de implicação de grande parte das crianças são bastante baixos, o que facilmente se percebe através da pouca concentração (bastam pequenos estímulos externos para se distraírem e o foco da sua atenção não é o professor ou a atividade em curso), da expressão facial e postura que evidencia aborrecimento ou cansaço. Algumas crianças demoram muito tempo na execução de exercícios ou pequenas tarefas (ainda que outras os resolvem rapidamente) e, em algumas situações, passam muito tempo a fazer queixas e a perturbar os colegas. Há crianças que têm dificuldades ao nível de comportamentos de entreaajuda e da partilha, o que, com alguma frequência, resulta em atitudes e comportamentos desajustados e violentos entre as crianças.

Trabalhar em grupo é um desafio. Em situações de trabalho a pares e/ou grupos as crianças têm dificuldade em escutar as ideias dos colegas para se chegar a uma ideia final conjunta. Normalmente, querem que a sua ideia prevaleça não querendo saber se a opinião do outro é boa ou não. Existe muita competitividade. A entreaajuda e o respeito pela ideia do outro e o aceitar que a ideia do outro também pode ser uma boa ideia parece ser algo que necessita de ser trabalhado. Atendendo a esta situação, a minha colega de diade elegeu a temática do trabalho de grupo e desenvolvimento de competências sociais das crianças como foco do seu projeto de PPS.

A intervenção pedagógica

A questão de estudo que elegemos no âmbito da nossa prática pedagógica foi: como melhorar os níveis de implicação das crianças da turma? Até que ponto a qualidade da oferta educativa, em particular ao nível da diversificação de estratégias, permite que as crianças em geral e as mais “preocupantes”, em particular, experienciem de forma mais interessada e prazerosa as atividades escolares?

Globalmente, percebe-se que o grupo apresenta crianças com características muito distintas e com diferentes níveis de implicação. Por esta razão, não é fácil motivar todas, nomeadamente utilizando estratégias/dinâmicas iguais para todos.

As nossas principais preocupações recaíam sobre:

- algumas crianças que se distraem muito, com clara falta de motivação;
- uma criança que lida muito mal com a repreensão, continuando a repetir o comportamento inadequado;
- uma criança cuja mãe se suicidou e que evidencia sinais de mal-estar e de alheamento frequentes;
- uma criança (uma das repetentes) que vive com o pai e três irmãos, tendo sido abandonados pela mãe. Esta criança é muito insegura, tem dificuldades de aprendizagem, distrai-se muito facilmente e, por vezes, recusa-se a fazer as tarefas solicitadas;
- uma criança que raramente apresenta uma expressão facial de alegria. Parece estar sempre cabisbaixa, encolhida e “agoniada” (em sofrimento?).

Um aspeto que causa algum constrangimento à realização de atividades com diferentes dinâmicas é o facto de serem muitas crianças (26) e a sala de aula ter pouca área livre, sem muita alternativa para disposições diferentes das secretárias.

Contudo, sempre que necessário, foi possível recorrer-se a outros espaços da escola, como são exemplo a biblioteca e o próprio recreio, para fazer atividades que exigiam mais espaço para uma maior movimentação das crianças.

Perante o enorme desafio que abraçámos, tendo em conta as observações e a análise que realizámos ao contexto e à turma, respeitando as características do contexto e das crianças, concebemos e desenvolvemos diversas estratégias de intervenção com o objetivo de melhorar a implicação das crianças.

Passamos a descrever as nossas iniciativas e a analisar o que foi possível, ou não, alcançar.

Numa primeira fase, ainda no período de observação, tentámos aceder aos interesses e preferências dos alunos e, para isso, dialogámos com a turma, tendo também sido enviado um pequeno questionário que foi respondido em casa (ver anexo 4). Pudemos perceber que a disciplina preferida das crianças era o Estudo do Meio, havendo também um grande interesse por atividades de movimento e desporto, como são exemplo a dança, a ginástica e outras variedades de desportos. Percebemos, também que havia gosto por atividades de leitura, jogos de tabuleiro e trabalhos de expressão plástica. Considerando estes interesses dos alunos da turma, procurámos, dentro do possível, planificar atividades que fossem ao encontro de alguns destes interesses, assumindo que seria uma forma de os alunos se envolverem mais, evidenciando um maior número de indicadores de implicação.

Assim, desde a primeira semana de intervenção preparei e dinamizei atividades que procurei que fossem apelativas, diferentes daquilo a que estavam acostumados (uma abordagem muito baseada em exercícios de fichas e leituras dos manuais escolares), indo ao encontro das expetativas dos alunos.

Numa primeira intervenção, em **Estudo do Meio**, coube-me trabalhar a exploração do sistema digestivo. Procurei que essa aprendizagem partisse de uma situação prática e vivida pelas crianças. Assim, cada criança ingeriu um pedaço de pão e a partir daí dialogámos sobre o que acontecia no nosso corpo. Depois visualizámos um vídeo sobre a viagem do alimento e, oralmente, fizemos a sistematização da viagem dos alimentos. Por fim, utilizámos os computadores portáteis para jogar um *quiz* (Figura 5) no “Kahoot!”, a pares, sobre a temática (Figura 6).



Figura 5 - Utilização dos computadores para jogar um quiz



Figura 6 - Quiz criado no “Kahoot!”

De um modo geral, ao longo da atividade, a turma apresentava sinais de bem-estar, o comportamento dos alunos era positivo e estavam concentrados. Quando receberam o pedaço de pão ficaram expectantes e a receptividade para a atividade foi grande. Quando foram introduzidos os computadores e o *quiz* as crianças demonstraram energia e alegria, claramente visíveis através da sua expressão facial. As crianças que normalmente apresentavam níveis de implicação mais baixos, nesta atividade, mostraram-se bastante envolvidas.

No trabalho em torno de outros sistemas e funções do corpo humano, procurámos sempre explicar as matérias não só com recurso ao manual, mas também com suportes visuais (ex. vídeos e recursos da escola virtual) e com atividades experimentais (ex. relativas aos batimentos e frequência cardíaca). Construímos também cartazes e o “bilhete de identificação” de cada aparelho no caderno. A combinação destas estratégias trouxe maior dinâmica à aula, entusiasmo e energia nas crianças.

Na nossa primeira abordagem de uma aula de **Português**, realizámos uma atividade de pré-leitura da obra “A Arca do Tesouro”¹ de Alice Vieira, onde se pretendeu que os alunos observassem os elementos paratextuais da obra e imaginassem o conteúdo do livro, as personagens e outros aspetos. No caderno, os alunos colaram uma imagem de uma arca do tesouro, realizaram um campo lexical sobre a arca do tesouro e, para finalizar, responderam à questão “Se na tua arca pudesses ter um tesouro, qual seria? Justifica”. Com esta atividade pretendeu-se mobilizar a imaginação e as ideias dos alunos, com a intenção de criar expectativas positivas e maior motivação para as aulas seguintes.

Posteriormente, já em outros dias da semana, a leitura e exploração da obra “A arca do tesouro” (Figura 7) envolveu diferentes estratégias (leitura individual, em grupo, audição de excertos do texto com recurso a CD, guiões de leitura e construção de uma arca do tesouro em colaboração com as famílias). As crianças apresentaram a sua arca à turma e explicaram as razões para aquele objeto ser a sua arca do tesouro (Figura 8). Com a construção da arca do tesouro, trabalho muito criativo, pudemos verificar que as crianças estavam satisfeitas com o resultado. A reação das crianças ao ver os trabalhos das outras crianças foi muita positiva e a sua apresentação superou as expectativas, pois o comportamento da turma

¹ Vieira, A. (2016). *A arca do tesouro*. Alfragide: Caminho.

foi muito bom. Englobado no guião de leitura os alunos aprenderam a usar o dicionário e, para terminar, fizemos um pequeno jogo para ver quem era o mais rápido a encontrar a palavra.



Figura 7 - Exploração das ilustrações através do livro e quadro interativo



Figura 8 - Arcas do tesouro criadas pelos alunos

Na exploração de diferentes textos esteve sempre presente a preocupação em divergir das formas mais tradicionais de estudo de textos. Assim, a partir da capa do livro² era pedido aos alunos que imaginassem a história e pensassem num título, confrontando, posteriormente, as suas ideias com a do autor (Figura 9). Com base nos conteúdos, as crianças elaboraram postais (Figura 10), escreveram mensagens e pintaram, tendo muitas surpreendido pela qualidade da sua produção escrita e pelo cuidado na elaboração do seu trabalho (o que indicia elevada implicação). No momento da produção do texto e, conseqüente, correção individual, os alunos estavam concentrados e pediam auxílio para verificar se o texto estava bem escrito e se poderiam avançar para o postal. Os alunos demonstraram cuidado e atenção ao detalhe com o seu trabalho e a postura transmitia concentração e foco.

² Soares, L. D. (2012). *O Pai Natal e o Menino Jesus*. Porto: Civilização.



Figura 9 – Qual será o título do livro?



Figura 10 - Criação de postais

Numa tarde, colocámos mantas no chão para as crianças se sentarem e dinamizou-se uma hora do conto³ em que se explorava a ideia de felicidade, tendo sido utilizada música para promover sensações/emoções às crianças. Seguiram-se os procedimentos habituais de exploração de texto (pré-leitura, leitura e pós leitura) e, por fim, os alunos escreveram e partilharam as suas ideias relativas à felicidade (Figura 11) e onde a podemos encontrar (Figura 12).

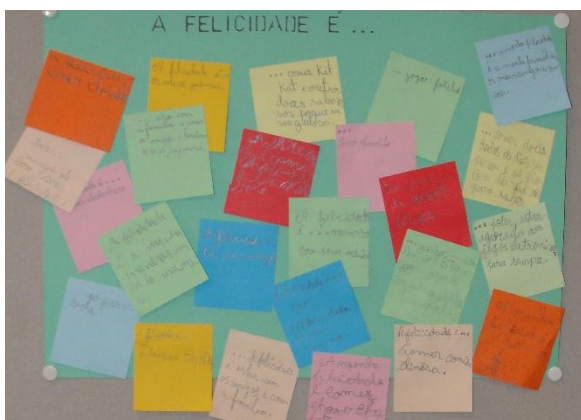


Figura 11 - Atividade de pré-leitura do conto (I)



Figura 12 - Atividade de pré-leitura do conto (II)

³ Magalhães, Á. (2010). *O senhor do seu nariz e outras histórias*. Alfragide: Asa II.

A primeira reação das crianças à organização da sala para a leitura foi de admiração e expectativa (Figura 13). Explicámos o que iríamos fazer e a turma mostrou-se receptiva a esta alteração. A pré-leitura com a audição de excertos de música foi propícia à imaginação e atenção das crianças. Foi interessante observar o seu entusiasmo na resposta às questões, pois tiveram de arranjar uma solução para escrever (no chão, em cima do joelho...) (Figura 14).

Quando estávamos para terminar a atividade, as crianças pediram para serem elas a ler o conto para a turma. Esta situação contribuiu para o aumento dos níveis de implicação e a turma funcionou como um grupo.



Figura 13 - Hora do conto



Figura 14 - Organização da sala para a hora do conto

Em **Matemática**, um dos principais conteúdos programáticos que trabalhamos foram os algoritmos, a resolução de problemas e as tabuadas de multiplicação (Figura 15). A explicação das tabuadas foi efetuada com recurso ao quadro branco da sala e a material não estruturado, como bolinhas de feltro coloridas. Criámos, também jogos matemáticos. Cada criança tinha uma tabela de registo (Figura 16) do jogo e, à medida que lançávamos os dados, as crianças considerando os fatores da sua multiplicação tinham de, rapidamente, preencher uma tabela.



Figura 15 - Aluna a construir a tabuada da multiplicação

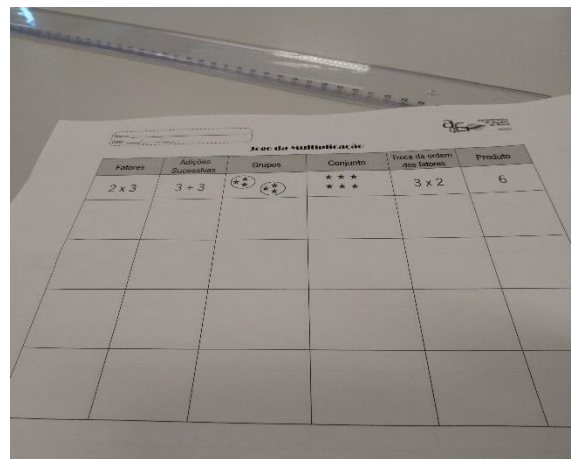


Figura 16 - Jogo da multiplicação

Esta atividade foi muito bem-sucedida. Mesmo as crianças com níveis de implicação mais baixos pediam para repetir o jogo, algo que foi sucedendo em vários outros dias. Duas das crianças que comumente apresentavam baixos níveis de implicação (o Artur e o Carlos) revelaram interesse e investiram no desenvolvimento favorável da atividade. Inclusivamente solicitaram ajuda, pois queriam ter uma melhor participação. Percebendo este interesse por jogos matemáticos construímos outros jogos (Figura 17; Figura 18) que foram igualmente muito solicitados pelas crianças ao longo do estágio.

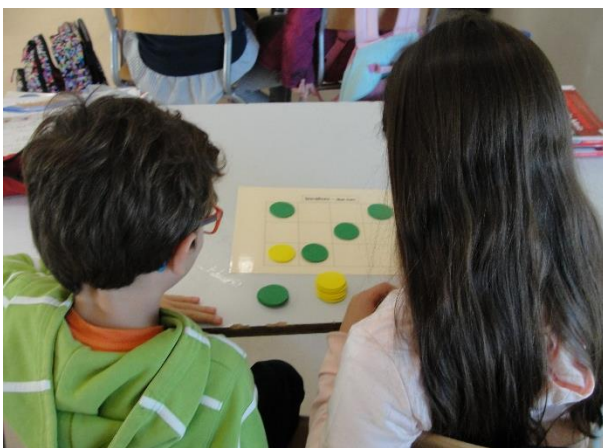


Figura 17 - Jogos matemáticos (semáforo)



Figura 18 - Jogos matemáticos (cães e gatos)

A temática da organização e tratamento de dados, no sentido de atender à realidade das crianças, foi promovida a partir de dados dos alunos (animal preferido, número de irmãos e disciplina preferida), o

que causou de imediato curiosidade e interesse. Para isso fizemos um pequeno questionário com três questões (“1 - Qual é o teu animal preferido?; 2 - Quantos irmãos tens?; 3 - Qual é a tua disciplina preferida?”) para obtermos dados para tratar e analisar. Assim, os conceitos inerentes a este tema foram explicados a partir de uma situação real e a construção da tabela e dos gráficos (Figura 19) foi feita em conjunto com os alunos, recorrendo-se ao quadro interativo.

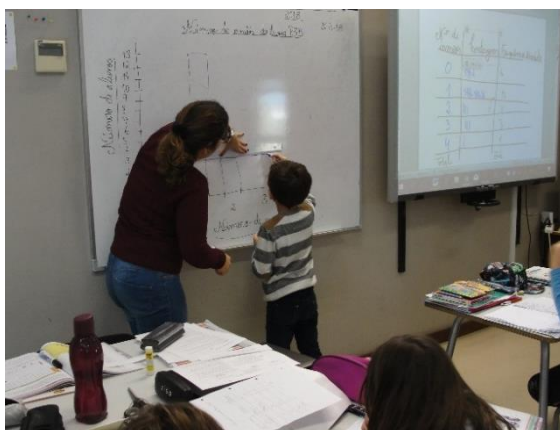


Figura 19 - Construção do gráfico no quadro por um aluno



Figura 20 - Construção do gráfico no caderno

Nesta aula procurou-se que todas as crianças tivessem uma participação ativa nas tarefas, em particular as crianças que normalmente não participam (por receio, baixa autoestima e pouca autoconfiança). A articulação caderno (Figura 20) e quadro interativo foi positiva e funcionou como um estímulo para a atenção das crianças.

Em aulas de revisão e correção de trabalhos, para manter os alunos interessados, procurou-se sempre criar dinâmicas de leitura, resolução e correção em grupo, utilizando o quadro interativo. Noutras alturas, com os mesmos objetivos, realizaram-se jogos de tabuleiro (Figura 21) (ex. o jogo do “sabe tudo”, em que turma foi dividida em grupos (Figura 22) que cooperavam entre si para encontrarem as respostas corretas).



Figura 21 - Jogo de revisões "sabe tudo"



Figura 22 - Leitura de um cartão do jogo de revisões

Ainda, sempre que possível, associavam-se atividades plásticas aos exercícios de revisão e sistematização (ex. colagem de um comboio das classes e ordens numéricas), procurando introduzir uma maior visualização dos conceitos em estudo. A utilização de materiais/recursos didáticos manipuláveis teve um forte impacto junto da turma, uma vez que está distante da realidade das práticas mais quotidianas no 1.º CEB. Percebemos que, no primeiro contacto com o material, a atenção da criança não está focalizada no jogo propriamente dito, mas sim no objeto/material e sua exploração, mas, à medida que o jogo avança as crianças passam a mobilizar os seus conhecimentos para ajudarem a sua equipa.

As aulas de **Expressões Artísticas e Físico-motora** tiveram, para aquelas crianças, uma configuração inovadora, pois alterámos a organização da sala, afastando mesas e cadeiras. Num primeiro momento, o nosso objetivo foi a exploração do movimento (Figura 23) e da expressão dramática (Figura 24), com a utilização de músicas e danças tradicionais do mundo. Num segundo momento, explorámos instrumentos musicais Orff pela criação de padrões rítmicos livres. Ainda, as crianças aprenderam uma canção e, no final, cantaram a canção acompanhada dos instrumentos. Estes momentos foram acompanhados de algum ruído, mas também de grande entusiasmo e energia. Ainda assim, as crianças mais tímidas começaram por aderir com muita reserva, mas, com o decorrer da aula, foram-se libertando e dando o seu melhor na dança e jogo dramático. Uma das crianças com níveis de bem-estar e implicação mais baixos (Carlos) queria estar sempre à frente do grupo o que gerou alguns conflitos. A criança teve alguma dificuldade em aceitar que todos os membros do grupo tinham de passar pela "liderança", mas com firmeza a questão foi resolvida. A turma gostou da dança e dos momentos de jogo dramático, algo

que nunca tinham feito em situação de aula. Estavam fascinados. Devido aos comentários e pedidos que foram surgindo nas semanas seguintes, voltámos a dinamizar uma aula com recurso a danças. Esta teve um desenvolvimento muito positivo, as crianças evidenciando concentração e cuidado a fazer os passos de dança.



Figura 23 - Alunos a dançarem a pares



Figura 24 - Alunos a experimentarem a expressão dramática

Relativamente à expressão musical, o uso dos instrumentos musicais (Figura 25) gerou muita alegria. Após a exploração livre dos instrumentos, estabelecemos com a turma algumas regras (como por exemplo, não mexerem nos instrumentos musicais enquanto alguém estiver a dialogar e esperar pela nossa vez para tocar) para o bom funcionamento da aula. Uma das crianças que assinali como preocupante (o Telmo) teve dificuldade em aceitar as regras, “amuou” e não quis participar na atividade. Falámos com ele, explicámos o objetivo das regras e ele continuou afastado do grupo, que continuava focalizado nas tarefas que íamos propondo. Não insistimos e quando ele entendeu regressar ao grupo foi recebido com naturalidade e sem “demasiada” atenção, integrando-se plenamente na atividade em curso.



Figura 25 - Exploração dos instrumentos musicais

Na altura do Natal, propôs-se à turma que cada criança construísse uma estrela através das técnicas de recorte e dobragem (Figura 26). As crianças gostaram muito da atividade e pediram para construir várias estrelas. O interesse e concentração da turma era grande (níveis de implicação elevados) e muitas crianças entreajudaram-se (Figura 27) durante a atividade. As crianças procuravam fazer as suas estrelas com o máximo de qualidade e com atenção aos pormenores. No final, estavam orgulhosas das suas produções.



Figura 26 - Construção das decorações de Natal



Figura 27 - Alunos ajudam outros colegas a terminar a atividade

Na última intervenção, os alunos tiveram a oportunidade de confeccionar biscoitos de Natal, a partir de um texto de receita. Seguiram passo a passo as indicações, colocando as mãos na massa e moldando os biscoitos. Os alunos foram muito cuidadosos a seguir o procedimento da receita. A alegria, a atenção e entusiasmo eram notórios.

Atendendo ao descrito, de maneira geral, podemos concluir que as intervenções pedagógicas realizadas foram de qualidade, concretizando a planificação curricular definida pelo agrupamento e apresentando as crianças bons níveis de implicação e de bem-estar. Globalmente, podemos afirmar que os alunos foram revelando mais interesse, atenção e concentração. Claro que houve situações em que as crianças, em particular as crianças que considerámos mais preocupantes, tinham comportamentos mais desafiantes. Ainda assim, foi claro que em atividades mais significativas (do seu interesse) a sua adesão e níveis de implicação e de bem-estar melhoraram.

No final da intervenção os níveis de bem-estar e de implicação das crianças da turma eram (tabela

2):

Crianças	Idade (anos)	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
*Nomes		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1. Alice	8			X	X					X				Apresentou expressões faciais que sugeriam algum desconforto e vergonha, todavia foi melhorando ao longo do período.
2. Afonso	8				X					X	X			Aparenta estar bem, mas em muitas situações tenta competir terminando primeiro a atividade e desleixa o cuidado com o que está a fazer.
3. Artur	9				X					X	X			Começou a ser mais cuidadoso nas suas intervenções.
4. Bruna	8					X					X	X		
5. Carlos	8			X	X					X				Continuaram a existir momentos em que desobedecia às regras, contudo foram menos vezes e senti que o aluno teve momentos em que estava envolvido nas tarefas.
6. Carmo	8					X						X		Apesar de apresentar elevados níveis de bem-estar e implicação, a aluna foi ficando mais desinibida e mais participativa.
7. Cátia	8				X					X	X			Continuou muito tímida.
8. Clara	8					X					X	X		Mostrou-se muito empenhada e interessada, questionando até quando iríamos repetir determinadas atividades.
9. Filipa	8					X						X		
10. Helga	8					X						X		A aluna continuou a demonstrar atitudes de ajuda com os colegas e interesse pelas atividades.
11. Hugo	8				X						X			
12. José	8					X					X			
13. Lúcia	8			X	X					X				Passou a intervir e interagir mais com os colegas da turma.
14. Luís	8				X						X			
15. Marina	8				X					X	X			
16. Mónica	8					X					X	X		
17. Mafalda	8				X							X		Foi revelando ao longo das semanas um interesse e curiosidade pelo que estava a ser feito.

18. Madalena	8			X	X					X	X			O seu bem-estar foi flutuando, mas em determinadas situações apresentou-se empenhada.
19. Marisa	8			X	X					X	X			Foi melhorando os níveis de bem-estar e revelou-se mais autoestima.
20. Márcia	9				X					X	X			Ganhou um bocadinho de confiança.
21. Micaela	8					X					X			
22. Mário	8					X						X		Continuou com o seu entusiasmo.
23. Sérgio	8						X						X	O interesse e motivação do aluno continuaram e este continuou a trazer materiais de casa para mostrar aos colegas (livros sobre os conteúdos de Estudo do meio).
24. Telmo	9		X	X					X	X				Apesar de ter notado algumas melhorias, o aluno continuou a ter comportamentos desajustados, tais como amuar, recusar a fazer as atividades e sempre que questionado para conversar sobre o assunto o aluno recusou o pedido.
25. Júlio	8					X					X			
26. Bárbara	9					X					X	X		

Tabela 2 - Ficha de caracterização geral da turma – 1.º CEB (final)

*Os nomes utilizados são fictícios.

- Vermelho: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos);

- Laranja: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas;

- Verde: Assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).

Uma análise do quadro possibilita perceber que, no geral, as crianças da turma, após a nossa intervenção pedagógica, apresentam níveis altos de bem-estar emocional, com exceção de uma criança (Telmo com nível pontuado em 2). Em média, os níveis de bem-estar são: **4,30**, encontrando-se no nível 4 (alto).

No que diz respeito à implicação, os níveis de implicação da turma são mais diversificados, mas, em média são de **4** pontos, representando o nível 4 (alto – atividade com momentos intensos). Numa primeira comparação, verifica-se que os níveis de implicação tendem a ser mais baixos em comparação com os níveis de bem-estar, mas ambos os indicadores sofreram uma subida da fase inicial para a fase final, do estágio. Das três crianças identificadas a vermelho, que suscitavam mais preocupação no início

da intervenção, importa referir que na análise final, à tabela 2, só está identificado um aluno a vermelho (o Telmo). Para estes alunos, em especial, tentou-se estabelecer uma relação professor-aluno mais próxima, para permitir uma maior atenção e apoio a estas crianças, dentro das possibilidades e das exigências da gestão da turma. Contudo, este aluno (o Telmo) fez alguns progressos e existiram atividades em que se envolveu, mas existem outros momentos em que adota comportamentos inapropriados e recusa-se a realizar as atividades sem explicar a razão.

Em suma, a turma teve um desenvolvimento positivo e foi evidenciando no desenvolvimento das atividades, de uma forma geral, sinais de concentração, entusiasmo e satisfação que revelam o interesse e o significado das atividades para estas, demonstrando a qualidade das práticas educativas.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O Centro Escolar e a sala de atividades

O Centro Escolar é um edifício de construção recente e abarca as valências de Educação Pré-Escolar, 1.º CEB e ATL. Este CE funciona com uma Educadora, duas Professoras de 1.º CEB (titulares de turma), uma Professora do Ensino Especial, duas Professoras de Apoio, três assistentes operacionais e duas funcionárias do ATL.

O espaço escolar possui dois pisos e o primeiro piso é composto por um Gabinete de Trabalho, uma Sala dos Professores, uma sala de Atividades para a EPE, uma Biblioteca Escolar, um Gabinete de Atendimento, uma Sala Polivalente (de uso do ATL), um Refeitório, duas Arrecadações de Material Didático, uma Arrecadação Geral, duas Salas do 1.º CEB, um WC de Professores/ATL, uma casa de banho para a EPE, uma casa de banho adaptada e duas casas de banho para o 1.º CEB. O segundo piso do edifício é constituído por duas salas de aula para o 1.º CEB, uma Arrecadação de material didático e duas casas de banho.

De um modo geral, o espaço encontra-se em bom estado de conservação e está equipado com recursos e materiais didáticos e, além disso, existem computadores (um em cada sala de aulas e na sala de atividades do grupo pré-escolar, mais um armário com computadores portáteis) e projetores. A Biblioteca Escolar é um espaço frequentado por todas as crianças do CE e contém variados livros que os alunos podem requisitar, havendo o hábito de as crianças levarem um livro por semana para casa.

Nas arrecadações de material e na sala de atividades da EPE existem vários armários com material diversificado: jogos, puzzles, material de desporto e materiais de pintura, desenho, recorte e colagem.

Para a EPE existem duas atividades curriculares, a música (quarta-feira de tarde) e a natação (quinta-feira de manhã), que se desenvolvem em sessões de 45 minutos.

O espaço exterior (Figura 28) é um espaço de eleição para a maioria das crianças e está dotado com uma arrecadação com bicicletas, triciclos, trotinetas, andas e utensílios para brincar com areia (baldes, peneiras, formas e pás) (Figura 29).



Figura 28 - Espaço exterior (I)

Ainda, existe um campo de cimento com duas balizas de futebol e duas tabelas de basquetebol e um parque com pavimento de borracha que contém um escorrega e dois brinquedos de mola (Figura 30). Este espaço apresenta uma zona coberta, mas que não é eficaz em dias de chuva muito intensa nem com sol forte. Seria bom se este espaço possuísse mais árvores e arbustos para dar sombra e para se criar espaços esconderijos e/ou outro tipo de brincadeiras. A seleção de materiais disponíveis para o espaço exterior poderia ser mais diversificada e incluir pontos de água.



Figura 29 - Espaço exterior (II)



Figura 30 - Espaço exterior (III)

O espaço da sala de atividades é um espaço bem organizado, acolhedor e com bastante luz natural, devido a uma das partes da sala ser demarcada por vidro, permitindo ver e ter acesso ao espaço exterior da escola. O mobiliário existente é, quase todo, acessível às crianças existindo algumas partes de uso restrito aos adultos responsáveis pela sala de atividades.

A sala de atividades está dividida em seis áreas de interesse (Figura 31), que foram definidas em conjunto pela Educadora e pelas crianças. Estas áreas podem ser utilizadas para uma exploração livre por parte das crianças, mas existe um número máximo de crianças por área, dado que a sala não é muito grande. As áreas existentes são: a área da expressão plástica (máximo de oito crianças), a da casinha (máximo de cinco crianças), a da garagem (máximo de duas crianças), a da biblioteca (máximo de duas crianças), a dos jogos (máximo de seis crianças) e a da casinha das bonecas (máximo de duas crianças).



Figura 31 - Planta da Sala de Atividades

Cada área possui uma diversidade de materiais adequado ao desenvolvimento de atividades e exploração livre das crianças. Assim, a área da casinha (Figura 32) está bem equipada e possui uma boa quantidade de objetos, incluindo alguns reais. Esta área (Figura 33) tem o espaço da cozinha e do quarto, que são possíveis de distinguir pelo mobiliário e materiais/utensílios presentes. É um espaço com materiais diversos e que permite às crianças brincarem ao faz de conta. Ainda nesta área é possível encontrar diversas roupas e fatos, que ajudam as crianças a encarnar personagens.



Figura 32 - Área da Casinha (I)



Figura 33 - Área da Casinha (II)

Na zona da manta coexistem duas áreas, a da casinha das bonecas e a dos jogos. Na zona da manta existem três módulos de sofá e uma manta no chão (Figura 34). É nesta zona que se faz o acolhimento e se marcam as presenças, pois é o espaço onde está afixado o mapa de presenças. A área da casinha das bonecas tem apenas uma casinha com vários andares (Figura 35) e a área dos jogos (Figura 36) é composta por duas estantes com diferentes jogos e materiais (puzzles, dominós, legos, blocos de madeira, jogos de construção), que podem ser utilizados na zona da manta ou nas mesas da sala.



Figura 34 - Zona da manta



Figura 35 - Área da casinha pequena das bonecas



Figura 36 - Área dos jogos

A área da biblioteca (Figura 37) encontra-se afastada das áreas em que pode ocorrer mais ruído, como é o caso da área da casinha e da garagem e, além disso, é presenteada pela luz natural. É uma área com uma pequena estante com alguns livros, um banco, uma manta e algumas almofadas e uma estrutura para fazer teatro de marionetas.

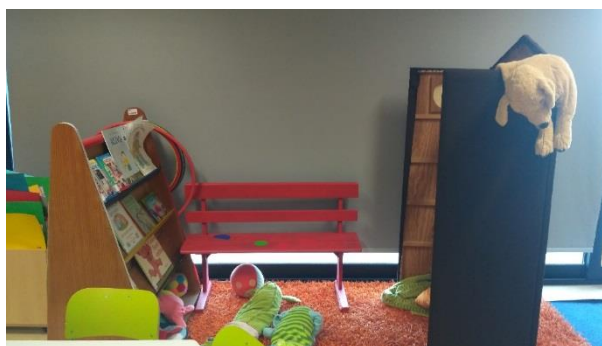


Figura 37 - Área da biblioteca

A área da expressão plástica (Figura 38) é a área de maiores dimensões e é composta por três conjuntos de mesas, um cavalete de pintura, armários onde estão arrumados e organizados os materiais inerentes à área e um canto com materiais do cotidiano para serem reutilizados. Neste espaço, estão à disposição das crianças os materiais de colorir, de recorte, de colagem, o papel, as tintas, as plasticinas e outros materiais (Figura 39). Existem outros materiais de expressão plástica, mas encontram-se em gavetas, para um uso mais controlado. Nesta área, existe um ponto de água e é onde as crianças têm as suas garrafas de água e onde habita um pequeno cágado (Figura 40). Ainda é possível encontrar um canto repleto de materiais do cotidiano (embalagens de cartão de cereais, bolachas; copos de iogurte; embalagens de plástico; jornais e revistas; rolos de papel; fitas; entre outros) que as crianças podem utilizar na expressão plástica.



Figura 38 - Área da Expressão Plástica (I)



Figura 39 - Área da Expressão Plástica (II)

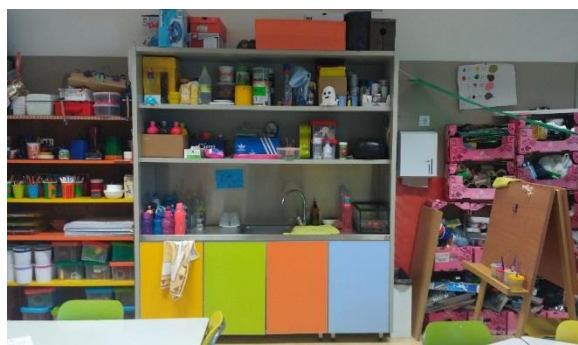


Figura 40 - Área da Expressão Plástica (III)

A área da garagem encontra-se junto à porta de entrada, perturbando por vezes a entrada e saída de pessoas da sala, e é de reduzidas dimensões. É composta por dois caixotes de cartão onde estão organizados vários tipos de veículos.

Na sala de atividades existem ainda vários elementos da natureza, como são exemplo vários vasos de plantas e o cágado. O espaço é agradável, apesar de ser pequeno para o número de crianças. Contudo, as crianças brincam e sentem-se bem neste espaço. A facilidade de ligação com o espaço exterior é uma das enormes vantagens, o que acaba por tornar a sala maior.

Ainda importa referir que existem atividades de natação, música e requisição de livros semanais, algo de extrema importância para as crianças, na medida em que podem fomentar o gosto por essas atividades e alargar o seu leque de experiências.

Fazendo um balanço global sobre o espaço e oferta educativa destaca-se uma dinâmica positiva, em que as crianças brincam e exploram sem que a educadora coloque entraves. Algo muito importante é a ligação do espaço interior com o espaço exterior.

Relativamente à organização da sala, as áreas estão bem divididas e organizadas e vão ao encontro dos interesses das crianças. Alguns materiais encontram-se organizados por caixas e por armários e as crianças sabem onde os podem encontrar e, no final, onde os arrumar.

Apesar da sala estar bem organizada, existe um problema de falta de espaço para circularem adultos e crianças, nomeadamente quando todo o grupo se encontra na sala.

O espaço exterior é amplo, mas tem falta de árvores/arbustos, e de materiais/objetos para as crianças explorarem e fazerem construções e, assim, aumentarem as possibilidades de complexificação das suas brincadeiras.

As famílias das crianças

Este contexto abrange, maioritariamente, crianças provenientes da mesma freguesia do CE, com exceção de duas crianças, que moram em freguesias vizinhas. Assim, a globalidade das crianças habita

nas imediações do contexto. A constituição dos agregados familiares destas crianças é variada e em alguns casos existem situações de divórcio ou abandono por parte de um dos progenitores (Gráfico 4).

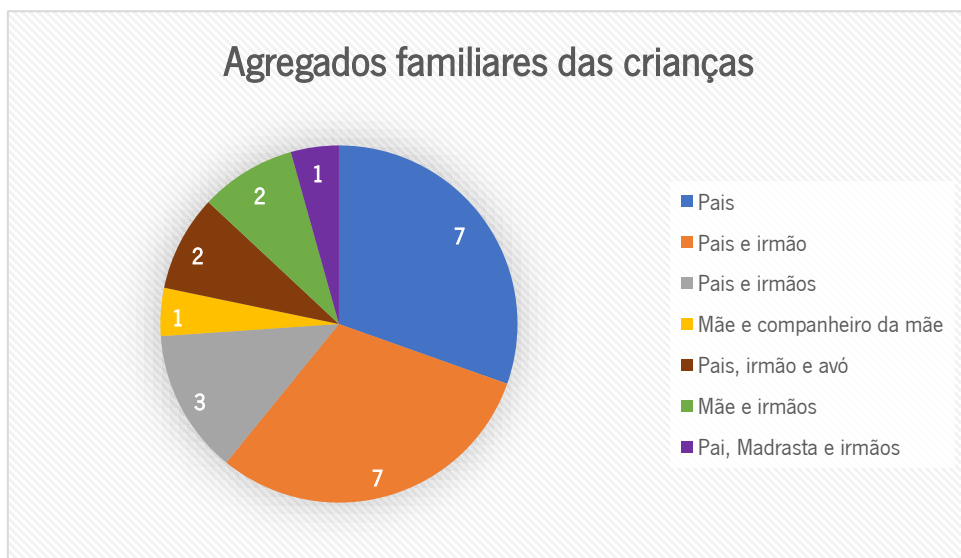


Gráfico 4 - Agregados familiares das crianças da EPE no CE

As idades dos pais estão compreendidas entre os vinte e dois anos e os quarenta e seis anos (Gráfico 5).

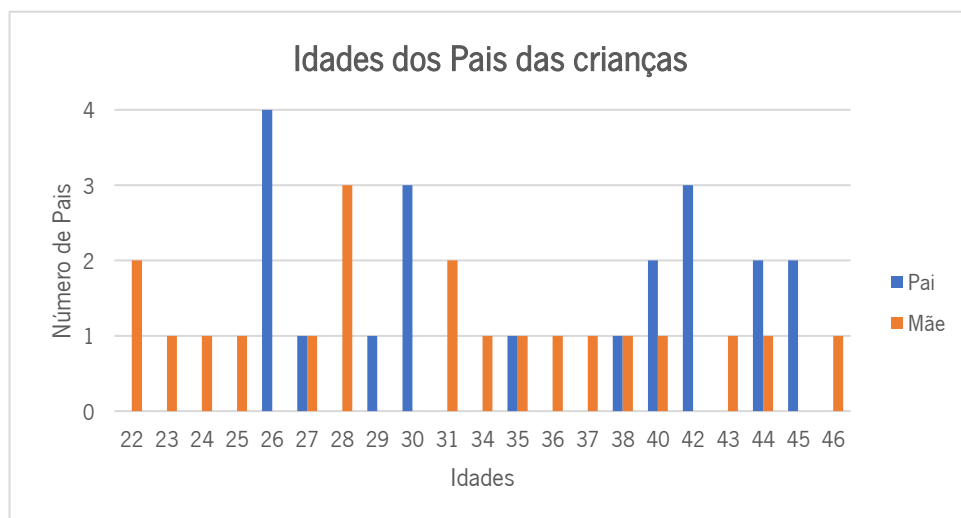


Gráfico 5 - Idades dos pais das crianças da EPE do CE

Existe um elevado número de pais desempregados e, em alguns casos, ambos os progenitores encontram-se desempregados (Gráfico 6). Face a este cenário, muitas famílias estão ao abrigo de programas sociais de apoio. De acordo com a informação disponível, 16 dos pais estão desempregados e 27 estão empregados.

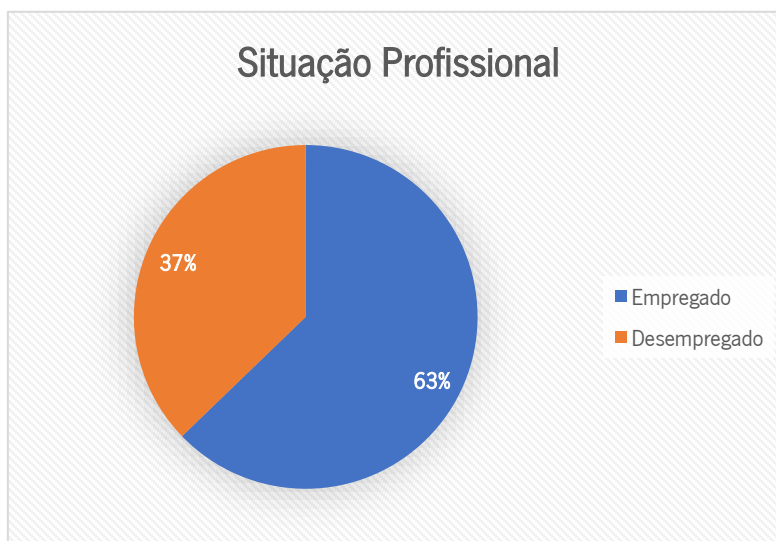


Gráfico 6 - Situação profissional dos pais das crianças da EPE

De acordo com a informação disponível, existe um panorama variado de habilitações literárias (Gráfico 7) e as profissões dos pais são muito variadas.

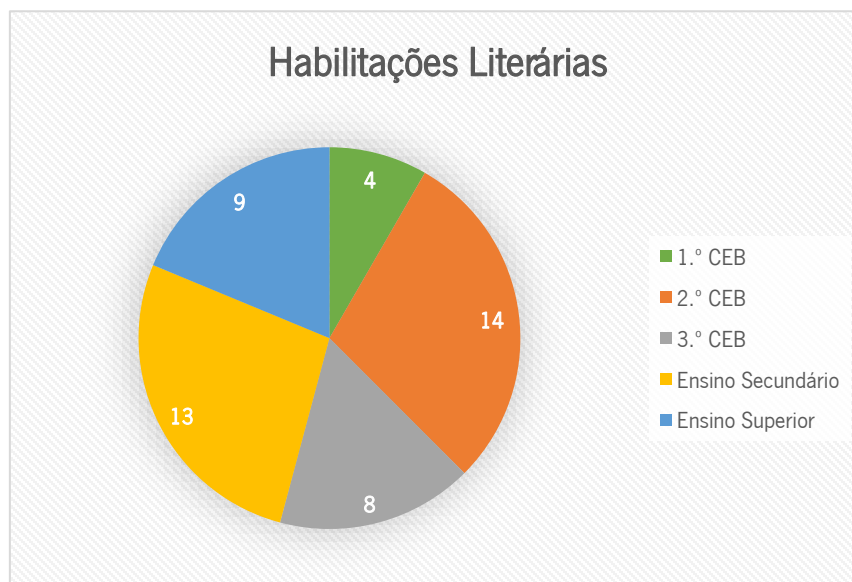


Gráfico 7 - Habilitações literárias dos pais das crianças do EPE do CE

O número de irmãos (Gráfico 8) das crianças que frequentam a EPE varia desde os zero irmãos até aos nove irmãos. As famílias com maiores agregados familiares são as de etnia cigana. No grupo existem três díades de irmãos a frequentar a mesma sala.

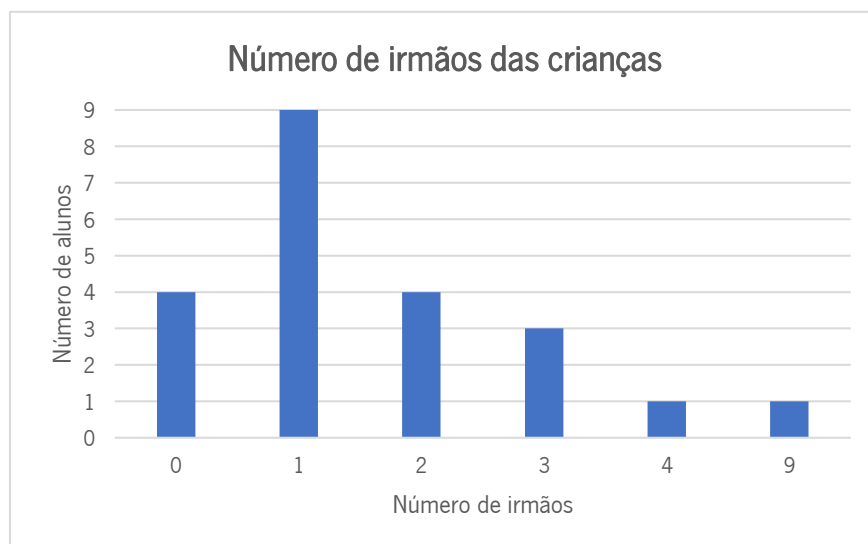


Gráfico 8 - Número de irmãos das crianças da EPE do CE

O grupo (crianças em idade pré-escolar)

O grupo é composto por vinte e cinco crianças (onze meninos e catorze meninas) com idades compreendidas entre os três e os seis anos (Gráfico 9).

Vinte e três crianças são de nacionalidade portuguesa, das quais onze são de etnia cigana, e duas crianças de nacionalidade estrangeira, uma brasileira e uma venezuelana.



Gráfico 9 - Ano de nascimento das crianças da EPE do CE

É um grupo bastante heterogêneo no que diz respeito às idades, ao desenvolvimento, à cultura e aos gostos pessoais, o que torna os momentos de planificação e intervenção muito desafiadores.

Auscultadas as crianças (anexo 5) sobre o que pensam e gostam de fazer no jardim de infância, praticamente todas dizem que gostam de brincar e de vir ao jardim. Apenas uma criança afirmou não gostar de frequentar o Jardim de Infância. Em diálogo individualizado, as crianças referiram as suas brincadeiras preferidas, nomeadamente: brincar na areia, com as motas e com os amigos. A maioria referiu que o andar no J.I. era importante para “aprender a fazer trabalhos/coisas” e algumas ainda referiram que era importante para “brincar”.

Todos os dias, quando toca a campainha às 9 horas as crianças dirigem-se para a entrada da sala e formam uma fila para entrar. Quando a Educadora entra, as crianças dirigem-se para a manta e vão ocupando os lugares nos “sofás”. O momento que se segue de cantar os bons-dias, contar as novidades e marcar as presenças tem uma duração variável (pode ir de 10 minutos até 45 minutos, sensivelmente). Após este momento, as crianças escolhem para onde querem ir brincar. Por volta das 10 horas as crianças arrumam a sala, após a Educadora pedir, e vão para a casa de banho fazer a higiene e, de seguida, formam uma fila para irem até à cantina beber o leite. De seguida, vão brincar. Se estiver bom tempo vão para o espaço exterior, podendo ali ficar até à hora de almoço. Antes de irem almoçar, as crianças sabem que têm de ir novamente fazer a higiene.

Após o almoço, as crianças estão num período que é assegurado pelo ATL e voltam à sala de atividades às 14 horas da mesma forma que de manhã. Neste período da tarde, a Educadora pode orientar uma atividade, realizar um jogo, deixar as crianças escolherem uma área ou irem para o espaço exterior. A Educadora, em primeiro lugar, questiona as crianças se querem ou não participar na atividade. Se não querem a educadora não as força a tal. Por norma, no final do dia, antes de saírem, é feito um resumo e avaliação do dia. A saída da sala de atividades processa-se de forma organizada em fila. As crianças vão buscar os seus pertences ao cabide e saem do portão do Centro Escolar com a autorização da Educadora.

A rotina diária da sala de atividades ou as atividades em oferta não estão afixadas nem representadas na sala. Apesar disso, percebe-se que as crianças conhecem a rotina diária e antecipam a realização de determinadas tarefas.

As crianças todos os dias têm possibilidade de escolher para onde querem ir brincar e não são interrompidas na sua atividade, exceto quando coincide com as rotinas mais demarcadas, como a da higiene e das refeições. Nas suas escolhas, as crianças têm de respeitar as regras da sala (por exemplo, só podem estar X crianças por área, não correr dentro da sala, nem falar alto porque se cria muito barulho...) e os colegas. No final, as crianças são responsáveis por arrumar a área onde estiveram e verificar se a sala de atividades se encontra bem arrumada. Os momentos de marcar as presenças e de distribuir o leite são momentos em que uma criança tem a responsabilidade de executar uma determinada tarefa. As crianças gostam destas tarefas e pedem para as executar.

É notória a flexibilidade e fluidez com que o dia se vai desenrolando. A voz das crianças é tida em conta. Assim, por exemplo, muitas vezes as atividades são sugeridas pelas crianças. É uma prática que traduz confiança nas crianças.

Com as crianças que vão ingressar no 1.º CEB no próximo ano letivo, realizam-se algumas atividades com carácter mais “escolar”. No entanto, a globalidade das atividades propostas pela Educadora não é de carácter obrigatório, mas existem algumas regras por parte da Educadora na movimentação das crianças pelo espaço escolar, que se caracteriza na realização de filas (“comboios”) para a deslocação do grupo.

A articulação entre a Educadora e a auxiliar da sala é positiva e fluída, percebendo-se um trabalho em parceria. As crianças têm sempre a supervisão de um adulto.

A ligação das crianças com a Educadora é de carinho e ternura, todas as crianças gostam e sentem-se bem na sua presença. Na relação das crianças com a Educadora verifica-se que existe confiança, empatia e segurança. As crianças sentem-se acarinhadas e bem acolhidas. Além disso, a Educadora promove nas suas ações comportamentos de escuta, compreensão e cooperação para servir de modelo às crianças que a acompanham todos os dias.

Entre alguns pares de crianças é perceptível uma maior cumplicidade, mais companheirismo e entreajuda, percebendo-se a importância destas relações fortes para as crianças em causa.

Consideramos que os seus níveis de implicação e de bem-estar, à data de 27 de fevereiro de 2019, após o período das três semanas de observação, eram os seguintes:

Crianças	Idade (anos)	Nível geral de bem-estar							Nível geral de implicação							Comentários
		1	2	3	4	5	?		1	2	3	4	5	?		
*Nomes																
1. Liliana	6		x	x							x					"Amua" facilmente e, quando repreendida tende a desafiar o adulto.
2. Lurdes	6		x	x							x					
3. Melissa	6		x	x							x					
4. Camila	6			x	x						x	x				Tímida.
5. Tomás	6					x						x				Criança muito sociável e simpática.
6. Caetana	5		x	x						x	x					Refere muitas vezes não ser capaz.
7. Magda	5				x						x	x				Muito afetuosa e por vezes insegura.
8. Diogo	5					x							x			Criança muito participativa; revela um desenvolvimento da linguagem notável.
9. Luzia	5			x	x						x					
10. Alfredo	5			x							x					
11. Marcela	5		x								x					Situação familiar problemática. Ausente algumas vezes.
12. Aida	5			x							x					
13. Josué	5		x							x						Criança muito fechada e insegura; procura sempre o irmão. Tem dificuldades em comunicar oralmente.
14. Benedita	5	x	x							x						Chora sempre que chega; alterações bruscas de comportamento.

15. Simão	5		X	X					X							
16. Filipe	5							X						X		Recente no país e no JI (vem da Venezuela). Algumas dificuldades ao nível do português, mais fluente em espanhol.
17. Miriam	4				X						X					
18. Álvaro	4		X						X	X						Dificuldades em aceitar e cumprir regras. Chora muito pela mãe quando é chamado à atenção.
19. Lucas	4	X	X						X							Situação familiar problemática. Falta de condições de higiene e de afeto. Tem dificuldades em comunicar oralmente.
20. Diana	4				X					X						
21. Cláudio	4			X					X							Criança muito inibida, recente no país e no JI.
22. Sílvia	4			X	X					X						
23. Leandro	3		X	X					X	X						Dificuldade em se expressar e comunicar.
24. Manuela	3			X	X					X						Não presta atenção ao que os adultos lhe dizem.
25. Joel	3	X							X	X						Situação familiar complicada. Falta algumas vezes. Apresenta alguns entraves na expressão oral.

Tabela 3 - Ficha de caracterização geral do grupo - EPE (inicial)

*Os nomes utilizados são fictícios.

- Vermelho: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos);

- Laranja: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas;

- Verde: Assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).

Da análise da tabela número 3 percebe-se que os níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças, ainda que diversificados, são baixos. Assim, uma análise geral ao grupo de criança, na fase inicial, dá a oportunidade de compreender o grupo através dos níveis médios de bem-estar e implicação. Em média, os níveis de bem-estar emocional do grupo são: **2, 8** pontos, posicionando-se entre o nível 2 (baixo) e o nível 3 (médio/neutro ou flutuante).

Por outro lado, os níveis de implicação do grupo são variados, mas em média situam-se nos **2,94** pontos, aproximando-se do nível 3 (médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade). Os níveis médios de bem-estar emocional e de implicação encontrados situam-se abaixo dos 3,5 pontos, nível considerado limiar para um contexto de qualidade aceitável.

Nalguns casos, sabemos que a situação familiar é caracterizada por alguma tensão e insegurança, o que poderá influenciar os níveis baixos de bem-estar e de implicação das crianças.

É de notar que a comunicação entre algumas crianças e adultos apresenta alguns entraves, dado que, nalguns casos existem dificuldades ao nível da comunicação verbal (parece haver problemas ao nível do desenvolvimento da linguagem) e noutros é difícil perceber o que as crianças dizem. Não só há crianças em diferentes níveis de desenvolvimento linguístico como existe um grupo que fala preferencialmente o dialeto caló, entre pares da mesma etnia e em casa. Assim, nos momentos de diálogo, muitas crianças não participam e são quase sempre as mesmas que o fazem. As que não participam desinteressam-se rapidamente, ficam agitadas e acabam por não ouvir os colegas e por ter mais dificuldade em acatar as regras (ex. estar sentada, virada para a frente, etc.) e, consequentemente, ficam mais propensas a ser repreendidas. Nas atividades de grande grupo na manta os níveis de implicação são claramente mais baixos.

Ainda assim, podemos dizer que, em geral, as crianças se sentem bem no contexto, mas o seu bem-estar e interesse aumenta quando desfrutam do espaço exterior. Em geral, em atividades planeadas e dirigidas pelo adulto, que exigem um nível maior de concentração e cumprimento de regras, as crianças aderem pouco, verificando-se níveis mais baixos de implicação.

Nesta sala de atividades é notório o espaço de iniciativa e de autonomia dado às crianças, nomeadamente ao nível da escolha da atividade que querem realizar. São as crianças que escolhem a área para a qual querem ir brincar e apenas são condicionadas pelo número de crianças estipulado para cada área (o que por vezes traz conflitos entre as crianças).

Assim, ainda que exista interação positiva entre as crianças (todas as crianças brincam e partilham brinquedos entre si), com alguma frequência surgem conflitos e interações violentas entre as crianças, que nem sempre conseguem resolver os conflitos sozinhas. A Educadora tenta, sempre que possível, que sejam as crianças a resolverem os seus problemas e, por vezes, existe uma prática a que a Educadora recorre, sentando todos na manta e dialogando sobre o que se passou e as consequências que gerou.

Neste contexto, procurámos desenvolver uma prática pedagógica que tivesse em consideração os aspetos mencionados, procurando responder da melhor forma a todas as crianças. Passamos a descrever essa prática pedagógica.

A intervenção pedagógica

Retomamos a questão e o desafio que elegemos no âmbito da nossa prática pedagógica, quer em contexto de 1.º CEB, quer em contexto de EPE: como enriquecer e diversificar a oferta educativa no sentido de melhorar os níveis de implicação das crianças, em particular das mais preocupantes?

Implementar abordagens educativas que sejam boas para todas e cada uma das crianças, quando se trabalha com um grupo de 25 crianças (grupo este diverso e heterogéneo a tantos níveis - culturais, socioeconómicos, etários, desenvolvimento, interesses, temperamentos, histórias familiares, etc.), afigura-se como um desafio enorme.

As nossas principais preocupações e consequentes pontos de ação tiveram em consideração o seguinte:

- Por vezes as crianças passam demasiado tempo no momento de acolhimento, o que provoca comportamentos desajustados e alguma agitação em algumas crianças;
- Em momentos de grande grupo, nomeadamente no espaço da sala, surgem mais facilmente conflitos, que advêm de estar todas num espaço que é pequeno para o número de crianças;
- Claramente, as crianças preferem brincar no espaço exterior, ainda que aí não haja muitos materiais e atividades em oferta;
- A liberdade de escolha e a escuta das crianças é um aspeto importante e muito positivo que importa salvaguardar;
- A visualização das atividades em oferta, com indicação do número de crianças que podem aí estar em simultâneo poderá, talvez, ajudar as crianças a melhor regularem e organizarem as suas escolhas.

- Algumas crianças permanecem pouco tempo na área que escolhem (baixa implicação) e passam para outras áreas, o que muitas vezes resulta em confusões com as crianças que estavam inicialmente nessas áreas a desenvolver as suas brincadeiras;

- Em algumas crianças verifica-se uma grande dificuldade em partilhar e/ou emprestar brinquedos, o que acaba por gerar situações que envolvem o empurrar ou bater;

- Há crianças que, claramente, necessitam de um grande acompanhamento individualizado para se implicarem e interagirem positivamente;

- O Lucas, a Benedita e o Álvaro são crianças muito preocupantes, visto que os seus níveis de bem-estar e implicação são muito baixos.

Passamos a descrever as nossas iniciativas e a analisar os seus efeitos.

Na nossa intervenção pedagógica em EPE, com base na observação e análise do grupo (interesses e características das crianças), procurámos planificar e realizar atividades que fossem atrativas, estimulantes e, conseqüentemente, promotoras de maiores níveis de implicação. Optámos por basear muito a intervenção no ‘brincar’, reconhecendo o seu valor no desenvolvimento das crianças, introduzindo matérias e objetos diversificados, interessantes para apoiar atividades ricas e significativas.

A flexibilidade foi uma característica presente tanto na construção das planificações como na sua implementação, pois considerou-se essencial “ler” o grupo e, se necessário, adequar a oferta ao que parecia ser mais interessante para as crianças.

Como referido, o momento de **Acolhimento** era vivido pela maior parte das crianças com níveis baixos de implicação e de bem-estar. Muitas vezes as crianças estavam desinteressadas, com um olhar distante e, algumas crianças, apresentavam comportamentos que eram alvo de repreensão. Assim, foi nosso objetivo procurar iniciar a manhã no contexto educativo de uma forma mais tranquila e apelativa. Para tal, tentou-se encurtar o tempo que as crianças estavam sentadas na manta a falar sobre as “novidades”. Relativamente às crianças que apresentavam problemas de linguagem ou eram mais reservadas, fomos apelando à sua participação, mas nem sempre com sucesso. Para dinamizar os momentos de acolhimento fomos introduzindo canções novas e variando o próprio espaço (Figura 41)

onde decorria o acolhimento (zona da manta ou espaço exterior). Nesses momentos de acolhimento, também introduzimos outro tipo de atividades (ex. audição de música, acompanhamento de canções/músicas com a flauta de bisel e percussão corporal, dança, hora do conto, jogo de expressão dramática). Através da introdução destas dinâmicas e da diversificação das estratégias utilizadas conseguimos gerir melhor o grupo nos momentos de acolhimento, tornando-os mais significativos para as crianças. Um dos pontos de ação baseou-se em reduzir o tempo em que as crianças estavam sentadas na manta e em oferecer experiências estimulantes.



Figura 41 - Momento de acolhimento no espaço exterior

Dado termos verificado que as crianças tinham alguma dificuldade em escolher as áreas, em perceber que existe um número máximo de crianças por áreas e em permanecer nas áreas escolhidas durante um tempo razoável (o que indiciava uma escolha muito aleatória), construímos um quadro de registo das áreas (Figura 42) para auxiliar na visualização das possibilidades de escolha e para as crianças poderem, eventualmente, organizar-se mentalmente (ex. “agora vou para aqui e depois posso ir para ali”). Esta estratégia nem sempre resultou como desejado. No início, as crianças tinham dificuldade em escolher e expressar o que queriam fazer, com quem e o que iam utilizar. Em diálogo com as crianças com dificuldade em escolher, procurávamos que estas pensassem e estruturassem mentalmente o que queriam desenvolver. Além disso, através desta relação mais próxima, procurámos aceder às ideias das crianças que raramente comunicavam em grande grupo. Com o passar do tempo, este quadro passou a ser utilizado com facilidade e os conflitos pela escolha/troca de área diminuíram. Percebemos tratar-se de uma ferramenta importante para as crianças regularem a sua ação.



Figura 42 - Quadro de registo das áreas

O diálogo em grande grupo no final do dia nem sempre aconteceu, respeitando o facto de as crianças estarem envolvidas noutras atividades, e sempre que possível e que fazia sentido, dinamizaram-se uns exercícios de relaxamento com música ambiente, a sala escura e com sticks luminosos de fibra ótica (Figura 43), opção que foi bem acolhida pelas crianças. A utilização destes objetos em articulação com a música foi uma boa ideia. As crianças ficaram mais calmas, mais relaxadas e as sensações produzidas pelo toque do stick de fibra ótica eram do seu agrado.



Figura 43 - Dinâmica de relaxamento

Na **Área de Expressão e Comunicação** fomos propondo e dinamizando atividades dos vários domínios e subdomínios de uma forma articulada. Assim no que concerne ao **Domínio da Educação**

Física, atendendo à procura que as atividades de grande movimentação e competição suscitavam, sobretudo nos rapazes, realizámos dois percursos com obstáculos no espaço exterior e um jogo de encestar bolas numa tartaruga. O percurso de obstáculos não foi bem-sucedido, porque os momentos de espera eram grandes e, como tal, as crianças dificilmente os conseguiam respeitar. Na fila para realizar a atividade as crianças mais problemáticas perturbavam as outras crianças, gerando conflito. O jogo da tartaruga (Figura 44) foi pensado após a visualização do brincar de duas crianças e a adesão a este jogo foi enorme (Figura 45). Neste jogo, talvez porque os tempos de espera reduziram muito, as crianças aguardavam pela sua vez com tranquilidade e expectativa (pois rapidamente chegaria a sua vez).



Figura 44 - Jogo da tartaruga (I)



Figura 45 - Jogo da tartaruga (II)

O **Domínio da Educação Artística** era o domínio que, globalmente, reunia a preferência de mais crianças. No que diz respeito ao **Subdomínio das Artes Visuais**, fomos apresentando várias propostas de atividades (ex. construção de um recurso para manter um balão no ar), realizadas em pequenos grupos e com as crianças que quiseram (Figura 46; Figura 47). Muitas vezes, à medida que as crianças que não tinham querido participar iam observando o que estava a ser feito, acabavam por pedir para participar.



Figura 46 - Construção do recurso do balão saltitante



Figura 47 - Experimentação do recurso construído.

Dada a imensa procura pela área da garagem (que só permitia que estivessem duas crianças a brincar em simultâneo) e o interesse pelos carros, propusemos ao grupo a construção de carros com materiais de desperdício (Figura 48). A atividade foi iniciada em pequeno grupo, com as crianças que demonstraram interesse, e após a auscultação das ideias das crianças sobre como poderíamos construir os carros e que materiais iríamos utilizar, as crianças colocaram mãos à obra e, no final, brincaram com os carros e pistas no espaço exterior (Figura 49).



Figura 48 - Construção dos carros com materiais de desperdício



Figura 49 - Brincar no espaço exterior com os carros e pista

Num dos dias em que as condições meteorológicas não permitiam que as crianças fossem brincar para o espaço exterior, colocámos à disposição das crianças um conjunto de carimbos. A curiosidade e adesão foram grandes, mesmo por parte de crianças que não costumam procurar atividades de expressão plástica. Dado o interesse, continuámos este tipo de exploração elaborando carimbos com recurso a frutas, vegetais e rolhas para a pintura de um mural (Figura 50). As crianças estavam visivelmente satisfeitas com o que estavam a fazer, foram criativas e foi difícil ter de interromper

a atividade (Figura 51). Em particular, ficámos muito satisfeitas em perceber que uma das crianças mais problemáticas (o Lucas), com o nosso apoio mais individualizado, teve um comportamento de adesão e concentração na atividade muito significativo.



Figura 50 - Pintura de um mural com carimbos



Figura 51 - Utilização dos carimbos de forma livre

Ainda no âmbito das artes visuais e com recurso a um kit da Science4you, relacionando as Artes com o Conhecimento do Mundo, realizámos pinturas 3D, experimentando novas técnicas e materiais (Figura 52). Esta proposta também foi muito interessante para a maioria das crianças.

Nas atividades de expressão plástica verificámos níveis de implicação muito positivos. Para isso terão contribuído a utilização de novas técnicas, materiais e recursos que suscitaram expectativa e curiosidade.



Figura 52 - Pintura 3D com material da Science4you

O **Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro** foi integrado de forma sistemática em diferentes atividades. Contudo aconteceu de uma forma mais marcada quando proporcionámos um jogo dramático, a partir da exploração de uma dança tradicional da Holanda, em que, em determinados momentos da música, as crianças tinham de imaginar que eram cangurus, bailarinos, zombies e princesas/príncipes. A expressão dramática também teve momentos divertidos quando pedimos às crianças que dissessem “Bom dia” de diferentes maneiras (ex. contentes, tristes, a chorar, a rir, entre outros).

Percebendo que as crianças gostavam de atividades com música (**Subdomínio da Música**), planificaram-se atividades em pequeno grupo, com o objetivo de dar a conhecer e explorar os instrumentos musicais *Orff* (Figura 53). A atividade desenrolou-se na biblioteca e os grupos foram rodando para participarem na atividade. O objetivo primordial era contactarem com os instrumentos, manusearem da forma mais correta e produzirem pequenos ritmos por iniciativa e imitação. Mais tarde, voltou-se a utilizar os instrumentos musicais *Orff*, mas em grande grupo (Figura 54). Iniciámos com um jogo de identificação do título da música que tocávamos na flauta de bisel, acompanharam algumas canções com os instrumentos musicais e, por fim, apresentámos um novo instrumento, o saxofone alto, que as crianças puderam explorar e tocar.



Figura 53 - Exploração dos instrumentos em pequeno grupo



Figura 54 - Atividade de expressão musical em grande grupo

Aliado ao gosto pela música e no **Subdomínio da Dança** foram dinamizadas algumas atividades, a maioria ocorrendo no espaço exterior. Em diferentes momentos da rotina diária das crianças fomos criando situações de dança e movimento. Este tipo de atividades foi promovido em grande grupo e, numa fase inicial, explicámos a origem da dança e os passos, depois juntámos os passos à música e dançámos.

As danças tradicionais do mundo que foram exploradas (da Holanda, Alemanha e França) incluíam situações de jogo dramático (Figura 55) e permitiam desenvolver e explorar outros movimentos corporais. Além disto, as danças exploravam diferentes andamentos, introduzindo um elemento extra à atividade. Tendo em consideração as músicas infantis que as crianças gostam, também dançámos ao som delas e adicionámos adereços como balões (Figura 56), elemento que as cativa, proporcionando um maior envolvimento das crianças.



Figura 55 - Atividade de jogo dramático



Figura 56 - Atividade de dança com balões

Inicialmente, a dinamização destas atividades era caracterizada por momentos de grande agitação e dispersão entre as crianças. Contudo, com perseverança e diversificação da oferta, as crianças foram aderindo e evidenciaram momentos de atividade intensos.

Na **Hora do Conto (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)**, procurámos relacionar diferentes áreas de conteúdo e, sobretudo, promover o desenvolvimento da linguagem e imaginação, dando sobretudo atenção às crianças que apresentavam maiores dificuldades ao nível da comunicação. Assim, fizemos a exploração de quatro livros. Para cada livro prepararam-se atividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Com o livro “O Ganso Gastão”⁴, na atividade de pré-leitura com o objetivo de suscitar a curiosidade para a leitura, as crianças foram desafiadas a identificar os sons de um conjunto de animais. Já o momento de pós-leitura foi realizado no espaço exterior com o jogo de “apanhar a cauda

⁴ Horáček, P. (2009). *O Ganso Gastão*. Alfragide: Caminho.

do animal”, envolvendo atividades motoras e de estratégia para se conseguir o maior número de fitas que representavam as caudas dos animais. Esta última atividade não foi bem-sucedida, uma vez que algumas crianças começaram a chorar por terem ficado sem fita e não iam à procura de mais.

Na altura do dia do Pai foi promovido um diálogo sobre sentimentos e relações e as crianças escutaram o livro “O meu Pai”⁵ e, noutro momento, explorámos o livro “Obrigada por tomares conta dos nossos amigos de estimação”⁶ (Figura 57). Sobre esta atividade, salientamos a proposta de atividade de pós-leitura, que numa primeira instância consistiu em identificar e nomear os animais que apareceram no livro e depois a experimentação de duas novas técnicas de pintura: a aguarela e pontilhismo, utilizando imagens dos animais que apareciam na obra (Figura 58).



Figura 57 - Hora do conto



Figura 58 - Atividade de pós-leitura

Numa situação de acolhimento, no espaço exterior, recorreremos à obra “Adivinha quanto eu gosto de ti”⁷. Após a leitura expressiva e com a utilização de gestos, recriámos movimentos referidos no livro

⁵ Browne, A. (2008). *O Meu Pai*. Alfragide: Caminho.

⁶ Hopgood, T. (2012). *Obrigada por tomares conta dos nossos animais de estimação*. Porto: Civilização.

⁷ McBratney, S., & Jeram, A. (2004). *Adivinha quanto eu gosto de ti*. Lisboa: Caminho.

(saltos, passos, esticar os braços) e explorámos as noções de alto/baixo e criámos uma fila onde as crianças se foram organizando por alturas, explorando noções matemáticas.

A exploração do **Domínio da Matemática** esteve presente em variados momentos, de uma forma explícita e implícita. As atividades realizadas envolveram a introdução de novos materiais e recursos pedagógicos e, fundamentalmente, a exploração e manipulação livre. Através destas estratégias, as crianças sentiram-se motivadas a participar. Através de um conjunto de materiais, como são exemplo: cartões de padrões, bolinhas de felgo (Figura 59) e pauzinhos de gelado coloridos (Figura 60), potenciamos a identificação e criação de padrões. Num primeiro momento as crianças manipularam e depois de já conhecerem os materiais iniciámos a exploração. No decorrer da atividade as crianças identificaram padrões, deram continuidade a outros e criaram os seus próprios.



Figura 59 - Recurso didático para construção de sequências (I)

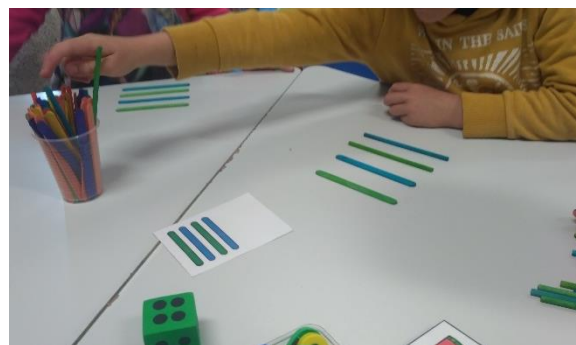


Figura 60 - Recurso didático para construção de sequências (II)

A contagem e a identificação de números foi surgindo de forma gradual e natural, através dos materiais utilizados (Figura 61). À medida que as crianças estavam familiarizadas com os materiais, complexificamos progressivamente o nível das tarefas.



Figura 61 - Cartas para explorar a contagem

O geoplano (Figura 62), os blocos lógicos (Figura 63) e os *pattern block math* (Figura 64) foram três recursos utilizados para promover aprendizagens sobre as propriedades das figuras geométricas. A introdução destes recursos foram uma mais-valia, porque as crianças gostam de experimentar materiais novos. Com a utilização do geoplano as crianças, numa primeira fase, fizeram construções livres com os elásticos e, de seguida, de uma forma natural foram construindo figuras de acordo com as condições dadas. Também tínhamos levado cartões com figuras construídas no geoplano para auxiliar na visualização. Os blocos lógicos e os *pattern block math* foram usados em pequenos grupos e, em diálogo, surgiram questões para organizarmos estes materiais segundo propriedades (cor, forma, tamanho, número de lados) e criarmos conjuntos segundo algumas condições. Ainda, com os *pattern block math* foi possível fazer figuras de animais, plantas e veículos com a ajuda de cartas para construir figuras.

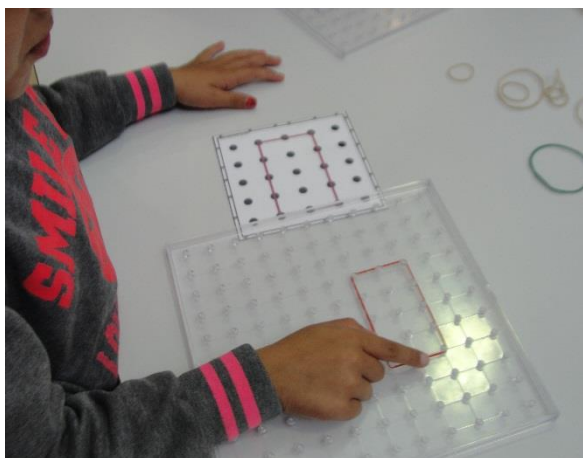


Figura 62 - Utilização do geoplano



Figura 63 - Exploração dos blocos lógicos



Figura 64 - Exploração livre dos pattern block math

O interesse das crianças foi grande mas consideramos que o sucesso destas explorações se deveu ao facto de trabalharmos em pequenos grupos de uma forma muito próxima aos ritmos e conhecimentos de cada criança. Além disso, o uso de materiais e recursos diversificados constitui uma boa estratégia para motivar as crianças. É de notar que as crianças, ao longo dos dias, continuaram a procurar e a pedir estes materiais. Conseguimos que algumas crianças, nomeadamente com níveis de implicação mais baixos, se envolvessem e estivessem concentradas e interessadas nestas atividades.

A **Área de Conhecimento do Mundo** vai, naturalmente, ao encontro da curiosidade intrínseca das crianças e, se bem explorada, suscita momentos de grande interesse e entusiasmo. Esta área, na maioria das vezes, foi abordada em articulação com outras áreas de conteúdo. Realizámos uma aproximação a atividades experimentais (ex. magnetismo e experiência com bolas de sabão). Oferecemos um conjunto de materiais às crianças (Figura 65), em pequeno grupo, para estas explorarem de forma livre e, à medida que as crianças iam expondo as suas ideias, fomos sistematizando as suas conclusões. Numa fase inicial, pretendíamos que as crianças tocassem nos materiais e os explorassem, por forma a conhecerem os materiais. De seguida, entregámos ímanes, de diferentes formas e tamanhos, para as crianças voltarem a explorar a caixa de materiais. As reações das crianças foram de admiração, por alguns materiais “agarrarem-se” ao íman. Através dos comentários das crianças fomos experimentando todos os materiais e percebendo que nem todos os materiais eram atraídos pelos ímanes. No decorrer da atividade as crianças estavam concentradas e curiosas com a diversidade de materiais, os comentários das crianças revelavam a descoberta que estavam a fazer e foi difícil interromper a atividade, uma vez que as crianças estavam concentradas. Em suma, a atividade correu bem, dada a análise dos indicadores de implicação.



Figura 65 - Exploração sobre magnetismo

No espaço exterior, brincar com bolas de sabão e água (Figura 66), com um recurso da *Aquaplay* (Figura 67), foi uma atividade muito procurada pelas crianças.



Figura 66 - Materiais para a experiência das bolas de sabão



Figura 67 - Brincar com água

Algo que fomos percebendo é que, quando as crianças sentem orgulho no seu trabalho, elas desejam que os resultados possam ser vistos e apreciados pelos outros. Ou seja, percebemos a importância para as crianças de um produto final (resultante da atividade). Nessa linha, e porque várias vezes essa ideia tinha sido afluída em conversas com as crianças, propusemos a confeção de um bolo. A reação positiva das crianças foi imediata. A atividade foi dinamizada em grande grupo, na sala de atividades, e cada criança pôde colaborar na feitura do bolo (Figura 68). O procedimento da receita foi seguido atentamente pelas crianças. Estas identificaram os ingredientes, os utensílios a utilizar e as regras de higiene e segurança. Foi notória a concentração das crianças nesta atividade (Figura 69) e o momento de partilha do bolo foi cheio de alegria.



Figura 68 - Confeção de um bolo (I)



Figura 69 - Confeção de um bolo (II)

Dado o sucesso da atividade de culinária, propusemos às crianças a confeção de gomas mais saudáveis. Todas quiseram participar e foram feitos pequenos grupos. Confeccionamos as gomas no espaço da cantina (Figura 70) e as crianças ajudaram a pesar, a medir, a mexer e a verter nas formas. Enquanto um grupo de crianças estava a fazer as gomas, as restantes estavam na sala de atividades a brincar nas áreas. Depois de solidificadas, as crianças deram forma às gomas (Figura 71), provaram e levaram para casa. É de evidenciar o Lucas, uma das crianças mais preocupantes, esteve sempre muito envolvido durante a atividade.



Figura 70 - Preparação das gomas em pequeno grupo



Figura 71 - Dar forma às gomas

Devido ao facto de desde sempre percebermos que as crianças estavam melhor no espaço exterior, a preocupação com o investimento neste espaço constituiu-se como um objetivo da minha intervenção pedagógica. Assim, em diversas planificações houve uma preocupação em melhorar e aumentar a oferta de materiais neste espaço, introduzindo maior complexificação no brincar das crianças. A oferta de materiais tinha como propósito potenciar a descoberta, a exploração e a imaginação. Assim, atendendo à falta de recursos no espaço exterior, foram colocados à disposição das crianças materiais para explorarem e brincarem livremente. Falamos de vários caixotes de cartão (Figura 72) de diferentes tamanhos e duas mesas com materiais e objetos (Figura 73) para explorarem (massa/arroz/grão coloridos, copos, talheres, funis, formas de queque, garrafas, copos de iogurte, caixas de ovos, entre outros). A primeira vez que as crianças viram os materiais e puderam explorar estavam excitadas, felizes e empolgadas. Rapidamente, dirigiram-se aos materiais, sem explicações prévias, e começaram a surgir as brincadeiras e invenções. Os caixotes transformaram-se em abrigos, em casas, em muralhas e até em tapetes de corrida (Figura 74) e os materiais dispostos nas mesas de exploração ganharam forma em colares e pulseiras.



Figura 72 - Construções com caixotes



Figura 73 - Brincar livre com materiais do quotidiano



Figura 74 - Exploração dos materiais

Consideramos que o investimento no espaço exterior (Figura 75) trouxe resultados positivos e favoráveis ao bem-estar e desenvolvimento das crianças. Estas tiveram liberdade para explorar os materiais, fizeram sugestões e levaram a cabo projetos como a construção de bijuteria e construção da casa de cartão. Demonstraram elevados níveis de entusiasmo e energia, sendo por vezes difícil interromper o brincar das crianças.



Figura 75 - Espaço exterior

As crianças assinaladas como mais preocupantes conseguiram encontrar formas de brincar e auxiliar o outro, como aconteceu em tarefas de construção (Figura 76) e em brincadeiras de criação de labirintos de cartão, na construção de esconderijos e na pintura da casa (Figura 77).



Figura 76 - Construção da casa de cartão



Figura 77 - Pintura da casa de cartão

No final da intervenção os níveis de bem-estar e de implicação das crianças eram os seguintes (tabela 4):

Crianças	Idade (anos)	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
*Nomes														
1. Liliana	6			x	x						x			Melhorou as atitudes e comportamentos. Em certas situações continua a "amuar", mas com menos frequência.
2. Lurdes	6			x	x					x	x			
3. Melissa	6			x	x					x	x			
4. Camila	6			x						x	x			Chega ao JI a chorar e revela muita ansiedade.
5. Tomás	6					x						x		Feliz, brinca com todos e participa bem nas atividades.
6. Caetana	5				x	x					x	x		Está mais à vontade e disponível para fazer atividades novas.
7. Magda	5		x	x						x	x			Os níveis de bem-estar baixaram, tem-se revelado muito insegura e chama muito a atenção dos adultos, chorando com frequência e autorrecreminando-se de uma forma exagerada
8. Diogo	5			x	x						x			Muito curioso e gosta de aprender coisas novas. Relaciona-se com muito poucas crianças, evitando, em particular, as crianças ciganas.

9. Luzia	5		x	x						x	x			Problemas familiares (divórcio) parecem afetar o seu bem-estar.
10. Alfredo	5		x	x						x				Alterou muito o seu comportamento. Começa a gritar e a fazer que chora quando não obtém o que pretende. Tornou-se mais "violento".
11. Marcela	5			x						x				Passou a estar mais presente no JI. As relações com as outras crianças melhoraram.
12. Aida	5			x	x					x	x			Criança feliz e interessada.
13. Josué	5			x						x				Mais independente do irmão e quando tinha atenção mais individualizada envolvia-se nas atividades.
14. Benedita	5				x						x			Foi melhorando o seu bem-estar e revelou-se muito interessada e curiosa, querendo participar nas atividades.
15. Simão	5				x					x				
16. Filipe	5			x	x					x				Com muita vivacidade e energia. Dificuldades em se integrar no grupo e em concentrar-se.
17. Miriam	4				x					x	x			
18. Álvaro	4		x	x						x				Muito carente de afeto e chora na maioria das vezes que é repreendido ou não consegue alcançar os seus objetivos.
19. Lucas	4		x	x						x				Comportamento com muitos altos e baixos (de calmo passa à violência num ápice). Sempre que tem atenção mais individual e próxima consegue implicar-se na atividade. Os recursos materiais "inovadores" são um bom ponto de partida para cativar a sua atenção. Tudo o que é novo desperta curiosidade.
20. Diana	4		x	x						x	x			Passou por momentos familiares complicados que afetaram o seu bem-estar e tal refletiu-se na sua implicação.
21. Cláudio	4				x					x				"Esconde-se" muito atrás de outras duas crianças.
22. Sílvia	4				x	x				x				
23. Leandro	3				x					x	x			Criança feliz, que gosta de desenhar e brincar no exterior. As dificuldades de comunicação permanecem.
24. Manuela	3				x					x	x			Criança com muita energia, gosta de experimentar materiais novos, mas nem sempre acautela as regras.
25. Joel	3			x						x				Mais presente no JI. Relações com outras crianças melhoraram. Linguagem muito "abebezada".

Tabela 4 - Ficha de caracterização geral do grupo - EPE (final)

*Os nomes utilizados são fictícios.

- Vermelho: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos);

- **Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas;

- **Verde:** Assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).

No final da intervenção pedagógica os níveis médios de bem-estar e implicação subiram, em média, aproximando-se dos valores médios considerados aceitáveis. Assim e, após análise da tabela, as crianças apresentavam níveis de bem-estar emocional de **3,44** pontos, posicionando-se entre o nível 3 (médio/neutro ou flutuante) e o nível 4 (alto).

Relativamente à implicação, os níveis médios obtidos são: **3,46** pontos, que se enquadram entre o nível 3 (médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade) e o nível 4 (alto – atividade com momentos intensos).

Numa primeira análise à tabela número 4 e com base nos valores médios de bem-estar emocional e de implicação avaliados inicialmente, percebe-se que os níveis, gerais, subiram para níveis médios. Outro aspeto que verificámos, em comparação com a tabela número 3, foi a descida do número de crianças assinaladas a vermelho, ou seja, que suscitavam preocupação, passando no final da intervenção pedagógica apenas para uma criança (o Lucas), que se manteve em níveis de bem-estar emocional e implicação insatisfatórios.

Ao longo da intervenção pedagógica tivemos como propósito dar especial atenção às crianças sinalizadas a laranja e a vermelho, atendendo que eram as crianças que geravam maiores níveis de preocupação por apresentarem baixos níveis de bem-estar emocional e/ou de implicação. Face a isto, houve uma tentativa de estabelecer relações mais próximas e procurar dinâmicas e estratégias que fossem cativantes para estas crianças em particular, melhorando os seus níveis de implicação e de bem-estar emocional. Talvez seja recomendável encaminhar as crianças assinaladas inicialmente com algumas dificuldades em comunicar e expressar-se a um terapeuta da fala, pois as dificuldades persistiram mesmo com as estratégias utilizadas para estimular o diálogo com essas crianças (por exemplo: realização da hora do conto e pedir para comunicarem em voz alta, contando as novidades ou alguma coisa do seu interesse).

Conclusões e considerações finais

A partir da identificação de questões surgidas no decorrer do período de observação da PPS, definimos como principal desafio a abordar ao longo do nosso estágio a promoção de níveis elevados de implicação através da diversificação da oferta educativa. Assim, com base nas observações e em leituras realizadas, fomos construindo e colocando em prática diferentes recursos e atividades com o intuito de gerar maiores níveis de implicação nas crianças. Estes níveis de implicação foram lidos através dos indicadores propostos por Portugal e Laevers (2018), à luz de uma abordagem experiencial da educação.

No 1.º CEB, no início do estágio, encontrámos uma turma com um bem-estar emocional, em média, dentro dos parâmetros aceitáveis para os autores da escala, contudo a implicação da turma estava, em média, abaixo dos níveis considerados como evidenciando qualidade do contexto. Atendendo às características do contexto e da turma e aos documentos oficiais (programa e currículo) fomos dinamizando um conjunto de atividades com estratégias e/ou recursos didáticos apelativos e que fossem ao encontro das expectativas dos alunos da turma, tais como os jogos (matemáticos e de revisão) e as atividades no âmbito das expressões. Com o desenvolvimento da intervenção pedagógica verificámos que, no geral, com o tempo, a turma melhorou os níveis de bem-estar emocional e de implicação.

O envolvimento das crianças era notório através do seu discurso, das expressões faciais, da atenção e cuidado com que realizavam as atividades. Este feedback que íamos tendo das crianças foi fundamental para termos uma maior perceção dos contributos da nossa intervenção para a motivação e desenvolvimento de aprendizagens nas crianças. Essencialmente, no 1.º CEB, investimos, em particular, na disciplina de Expressões Artísticas e Físico-Motora, que funcionou como promotora de novas experiências e potencializadora da imaginação e criatividade. Nas disciplinas em que o programa é mais predefinido e extenso, sempre que possível, fomos introduzindo novas dinâmicas de aula que fossem capazes de suscitar a curiosidade, mobilizar a energia e atenção dos alunos para a realização das atividades. A planificação e escolha de atividades e estratégias foi baseada nos interesses das crianças e nas possibilidades de aprendizagem que estas poderiam oferecer ao grupo. Enquanto profissionais de educação e pretendendo melhorar a qualidade dos contextos educativos, considerámos indispensável

motivar as crianças. Ou seja, na nossa intervenção, procurámos ir ao encontro do referido por Alonso (1996, p. 42):

... a motivação desempenha um papel fundamental enquanto motor e regulador da atividade. Na motivação podemos considerar duas componentes: uma afetiva/emocional (gosto, desejo de aprender e que está muito relacionada com o auto-conceito e a auto-estima) e a outra cognitiva (interesse de aprender significativamente). A conjugação de ambas as dimensões favorece a motivação intrínseca, ou seja, o desejo de aprender porque isso é valioso e satisfatório.

Na EPE encontrámos um grupo de crianças com os níveis de bem-estar emocional e implicação abaixo da média definida como desejável pelos autores das escalas e, além disso, identificámos algumas crianças com níveis preocupantes de bem-estar e implicação, que colocaram um maior desafio às nossas intervenções. Num dos primeiros diálogos com as crianças, procurámos conhecer os seus gostos e interesses, algo que foi essencial para planear as atividades da PPS. Neste sentido e com vista a aumentar os níveis de implicação das crianças, fomos propondo atividades e realizando algumas modificações e inserções de novos materiais (não convencionais), principalmente no espaço exterior, uma vez que era um dos espaços de eleição do grupo.

Considerando as observações realizadas, uma das primeiras modificações esteve relacionada com a introdução de uma tabela de registo das áreas, para facilitar a visualização das áreas e o número de crianças que podia estar em simultâneo em cada área, pois identificámos que esta rotina da escolha da área trazia alguns problemas e as crianças apresentavam dificuldades em escolher e manter a sua escolha (por exemplo, existiram situações em que algumas crianças ainda não tinham escolhido as áreas e as primeiras já tinham mudado sem perceber se podiam efetivar a troca). Outra das preocupações estabelecidas foi enriquecer o espaço exterior com materiais variados (convencionais e não convencionais) atraentes para as crianças e que permitissem o brincar e oferecessem diferentes explorações ao grupo. Este enriquecimento foi estendido a outras áreas, dentro do espaço da sala de atividades, e verificou-se uma grande procura pelos materiais (dependendo da sua constituição estiveram permanentemente disponíveis ou num período mais curto, mas sempre gerido em função da procura das crianças). A preocupação com a oferta educativa, o espaço onde decorriam os momentos mais rotinados

do dia-a-dia da criança e as dinâmicas utilizadas e o tempo para o brincar livre da criança foram o foco da nossa intervenção e atenção. De acordo com o referido por Laevers e Van Sanden (1997, citado em Portugal & Laevers, 2018), ao modificar e enriquecer o contexto com novos materiais e atividades o educador de infância observa o impacto das suas alterações no quotidiano das crianças, e se estas forem apelativas e ao encontro das crianças, o próprio educador motiva-se e continua a assumir um papel estimulante e enriquecedor do contexto e do dia-a-dia das crianças (p. 119).

No final dos estágios, verificámos que os níveis de bem-estar emocional e implicação pareceram ser afetados pela oferta educativa, tendo melhorado globalmente. Crianças com uma caracterização preocupante inicial obtiveram uma avaliação superior à realizada no primeiro contacto com o grupo, ainda que, algumas continuassem a inspirar alguma preocupação. Além disso, outras crianças que inicialmente não suscitaram preocupação, na segunda avaliação os seus níveis de bem-estar e ou de implicação tinham baixado. Tratando-se de uma investigação sobre a nossa própria prática, os resultados alcançados são contextuais e dizem respeito aos grupos de crianças com quem trabalhamos, não podendo ser generalizados a outras crianças. As atividades e estratégias dinamizadas foram pensadas tendo por base as características, necessidades e interesses das crianças e do contexto onde se inseriam.

Enquanto limitação para uma maior sustentabilidade da nossa intervenção, é de referir que o tempo da intervenção pedagógica não permite ter maior perceção dos resultados a longo prazo. Os estágios têm a duração aproximada de onze a doze semanas, três das quais dizem respeito ao período de observação e integração e as restantes são alternadas com a colega de estágio, sendo que em cada semana a intervenção é composta por dois dias e meio, o equivalente a dezasseis horas semanais. Assim, o trabalho desenvolvido não ocorre de forma continuada e existem outros fatores que têm de ser tidos em consideração para se compreender o resultado das nossas intervenções. Nalguns casos, sabemos que ocorrências negativas no seio das famílias terão influenciado os comportamentos das crianças.

Como referido, o nosso processo de observação, análise e reflexão sobre os contextos educativos, as crianças e a nossa prática pedagógica, apoiou-se, sobretudo, no livro “Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças” (Portugal & Laevers, 2018). O uso das fichas propostas (SAC) revelou-se um importante apoio à caracterização do contexto e à identificação da nossa temática de estudo e consequente intervenção. Efetivamente, tal como o SAC indica, através do seu uso

foi possível “- obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral; - identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; - perceber aspetos que requerem intervenções específicas” (Portugal & Laevers, 2018, p. 92).

O SAC permitiu fazer “um diagnóstico geral da situação atual do grupo de crianças, considerando níveis de bem-estar e de implicação (indicadores processuais de qualidade)” (Portugal & Laevers, 2018, p. 95) e, com as informações recolhidas, analisar e refletir sobre aspetos a considerar na melhoria da ação pedagógica, sustentando a construção das planificações, a definição de objetivos e as escolhas das estratégias educativas que pareceram mais apropriadas para o grupo.

Segundo Alarcão (2001), “ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p. 6). Foi nesta linha de atuação que nos situámos, assumindo uma postura atenta e crítica, na busca do desenvolvimento de melhores práticas, adequadas às crianças e contextos onde estamos inseridos.

A oportunidade conferida pelo estágio foi, sem dúvida, uma mais-valia para o nosso processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Permitiu-nos contactar e experienciar a relação com crianças e outros profissionais, num ambiente educativo supervisionado, dando-nos confiança para intervir e desenvolvermos competências profissionais.

Face ao meu percurso considero que as minhas expectativas iniciais foram superadas. Fui tentando sempre integrar os comentários dos professores supervisores e cooperantes, no sentido de melhorar a minha ação pedagógica. Como futura educadora e professora penso que fui capaz de observar e refletir sobre as especificidades dos contextos e das crianças e, a partir disso, planificar de forma sustentada atividades e espaços com vista à melhoria da qualidade educativa. Uma das minhas preocupações focalizou-se na procura de oportunidades para estar mais próxima das crianças e, principalmente junto das que identificámos como mais preocupantes, oferecer atenção mais individualizada para que estas se sentissem acarinhadas, seguras e ganhassem mais autoestima e confiança.

Senti dificuldades, mais na fase inicial, em planificar e perceber como poderia motivar e chegar aos interesses das crianças através das minhas propostas face à heterogeneidade de idades, características e necessidades de cada criança, em particular. Foi um grande desafio e, se o estágio se prolongasse, iria continuar a ser, porque as crianças estão em constante desenvolvimento e os contextos que estas frequentam (escolar, familiar, grupo de amigos, media, internet, etc.) influenciam-nas, introduzindo imprevisibilidade e complexidade à nossa ação.

Se esta experiência me proporcionou várias aprendizagens há duas certezas que quero realçar: (1) não é possível trabalhar com qualidade em educação sem investigar as nossas próprias práticas pedagógicas; (2) uma prática pedagógica que presta atenção às experiências internas ou vivido das crianças, pode não garantir um sucesso educativo absoluto, mas permite-nos uma maior proximidade com as crianças, o que se reflete num maior conhecimento sobre as crianças e, consequentemente, na identificação das melhores práticas para ir ao encontro do que é importante e relevante para elas.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Ílhavo. (2016). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ílhavo. Retirado de https://www.ageilhavo.edu.pt/sitio/images/DOCUMENTOS/PROJETO-EDUCATIVO-AEI_2016-19.pdf
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Cadernos CIDInE* (Vol. 1). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. Em I. Alarcão (Ed.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 135–144). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva. Questões da nossa época* (Vol. 8). São Paulo: Cortez.
- Almeida, P. N. de. (2003). *Educação Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino (Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança - Projecto PROCUR.
- Alonso, L. (2005). Reorganização Curricular do Ensino Básico: Potencialidades e Implicações de uma Abordagem por Competências. Em Areal Editores (ed.) *Actas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15–30). Porto: Areal Editores.
- Amado, J. da S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula. Perspectivas actuais*. Porto: Asa.
- Câmara Municipal de Ílhavo. (n.d.). Educação e Formação | C.M. Ílhavo. Obtido em 25 de outubro de 2018, de <https://www.cm-ilhavo.pt/pages/207>
- Cortesão, L., Amaral, M. T., Carvalho, M. I., Carvalho, M. L., Casanova, M. J., Lopes, P., ... Pestana, M. I. (1995). *E agora tu dizias que...Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos. Ser professor*. Porto: Afrontamento.
- Dias, C. de M., & Morais, J. A. (2004). *Interacção em Sala de Aula: Observação e Análise. Referência*,

n.º 11, 49–58. Retirado de
https://web.esenfc.pt/public/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=38&id_revista=5&id_edicao=10

Duarte, G., & Cortez-Castro, D. H. (2015). Play Can Not Wait: The Child's Right to Play. Em G. Duarte & D. H. Cortez-Castro (Eds.), *Children's play: Research, Reflections & Possibilities*. Ronkonkoma: Linus Learning.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jares, X. R. (2007). *Técnicas e jogos cooperativos para todas as idades*. Porto: Asa.

ME/DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 1º Ciclo*. Lisboa.

MEC-DGE. (2012). Apresentação - As metas da aprendizagem. Obtido a 14 de janeiro de 2019, de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/apresentacao/index.html>

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil Dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica. Ensinar e aprender* (Vol. 13). Lisboa: Editorial Presença.

Moyle, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Not, L., & Bru, M. (1995). Noções de Método, Sistema e Modelo em Didáctica: Referências para a Organização da Variabilidade das Condições de Aprendizagem. Em A. D. de Carvalho (Ed.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 23–56). Porto Editora.

Paniagua, A., & Instance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments. Educational research and innovation*. Paris: OECD.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)* (2.ª). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor. Desenvolvimento profissional de professores* (Vol. 6). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sacristán, J. G. (2002). A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. Em R. Alcudia (Ed.), *Atenção à Diversidade* (pp. 13–37). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. L. (2017). *Brincar e aprender na infância* (Vol. 21). Porto: Porto Editora.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. T. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem. Horizontes pedagógicos* (Vol. 121). Lisboa: Instituto Piaget.

Legislação consultada:

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015 – 1ª Série. Assembleia da República
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Anexos

Anexo 1 – Níveis de bem-estar emocional

1) Muito baixo – Este nível atribui-se a crianças que usualmente estão tristes, evidenciando frequentemente sinais claros de desconforto: choramingando, chorando, gritando; evidenciando medo, raiva ou simplesmente tristeza; tensão corporal; quebrando coisas ou magoando outras crianças; evidenciando tiques ou maneirismos, chuchando no dedo; evitando o olhar do adulto; não reagindo ao contexto, evitando contacto, isolando-se; com medo de falhar; magoando-se a si própria (e.g., batendo com a cabeça, caindo deliberadamente no chão); sujando as calças e/ou a cama; com queixas psicossomáticas. A satisfação das necessidades destas crianças estará ameaçada, predominando na sua experiência frustração e mal-estar, sendo o seu funcionamento global negativamente afetado. Estas crianças não demonstram vitalidade ou autoconfiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.

2) Baixo – Neste nível, as crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos: a postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à-vontade. Os sinais são menos explícitos do que os evidenciados no nível 1 e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente. Frequentemente, estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade. A sua confiança e autoestima são baixas. Por vezes, evidenciam prazer em coisas “negativas” (e.g., magoando ou aborrecendo outra criança, exigindo excessiva proteção). O sentimento de desconforto pode evidenciar-se mais numa determinada esfera relacional (e.g., relação com o adulto ou relação com outras crianças), sendo que facilmente outras áreas de ação da criança são afetadas.

O nível 2 pode ainda atribuir-se a crianças que normalmente evidenciam um relativo bem-estar emocional, mas que, pontualmente, expressam elevado desconforto, por exemplo, quando se despedem dos pais ou quando um desconhecido entra na sala. Se estes momentos de desconforto acontecem frequente e persistentemente, assume-se o nível 2. Se acontecem esporadicamente, assume-se o nível 3.

3) Médio/Neutro ou flutuante – As crianças cotadas com o nível 3 parecem estar “bem”. Ocasionalmente, evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e autoconfiança.

O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As relações destas crianças com o mundo não são as ideais, mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes. Muitas vezes “desligam” do contexto e, embora haja momentos de abertura, estes são pouco intensos. Estas crianças podem adotar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades.

4) Alto – Em geral, estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas. Na maior parte do tempo, as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto. Poderão, por exemplo, ficar temporariamente perturbadas com a entrada de um desconhecido na sala, mas, na generalidade, na interação com o contexto, percebe-se que existe uma adequada satisfação das suas necessidades.

5) Muito alto – Estas crianças, claramente, parecem sentir-se como “peixe na água”, confortáveis. Irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade. Notoriamente, a criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas. Tem autoconfiança suficiente para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater. Uma situação de frustração apenas atinge o seu equilíbrio de forma passageira.

(Portugal & Laevers, 2018, pp. 21–22)

Anexo 2 – Níveis de implicação

1) Muito baixo – Ausência de atividade – Este nível é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas atividades (não faz nada, apenas “está ali”). Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma ação, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que as crianças pareçam ter consciência da própria ação.

2) Baixo – Atividade esporádica ou frequentemente interrompida – Este nível atribui-se à criança que apenas ocasionalmente realiza uma atividade (faz um puzzle, escuta uma história ou faz um desenho), embora, a maior parte do tempo, a criança não esteja verdadeiramente envolvida em qualquer atividade (anda de um lado para o outro, mentalmente ausente, eventualmente perturbando outras crianças). Também se atribui o nível 2 às crianças que, costumando realizar atividades, estas são frequentemente interrompidas. A concentração é limitada e superficial (as crianças olham em volta durante a atividade, distrai-se facilmente) e a ação conduz a resultados muito limitados. A complexidade da atividade em curso situa-se abaixo das capacidades da criança.

3) Médio – Atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade – O nível 3 atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua, mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro, sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. Contrariamente aos níveis 1 e 2, a atividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objetivos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a atividade quando um estímulo atraente surge.

4) Alto – Atividade com momentos intensos – O nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança, que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial,

necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outras crianças para continuar a atividade.

5) Muito alto – Atividade intensa e continuada – Este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades. A criança escolhe facilmente a atividade e, uma vez iniciada, fica totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental. Existe grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança, sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso.

(Portugal & Laevers, 2018, pp. 28–30)

Anexo 3- Expectativas das famílias (Respostas aos questionários)

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
- Que seja um local que lhe permita crescer, aprender, brincar e respeitar os outros.
O que gostava que fosse diferente na escola?
- Que os dias tivessem um local onde pudessem brincar quando está a chover

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
Boa Educação. REGRAS. Disciplina. Bons Hábitos ESTUDO.
O que gostava que fosse diferente na escola?
Alimentação.

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
boa formação académica
O que gostava que fosse diferente na escola?
ATE' à data não têm qualquer alteração a fazer.

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
Que insina para um dia mais tarde doito os segros do vido.
O que gostava que fosse diferente na escola?

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
que a escola ajude a ser um adulto responsável com expectativas para um futuro profissional melhor.
O que gostava que fosse diferente na escola?
uma carga horaria mais leve.

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
meio organizado.
O que gostava que fosse diferente na escola?
O numero de aulas e a hora de almoço

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
Espero que a escola além de ensinar a matéria, espere que lhe dê uma boa formação enquanto pessoa. valores.
O que gostava que fosse diferente na escola?
Que houvesse mais apoio a nível intelectual. mais apoio individual.

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
Que aprenda a ser uma boa cidadã e que lhe traga bons ensinamentos para a vida.
O que gostava que fosse diferente na escola?

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
Aprender tudo que lhe passe valores como a honestidade, sinceridade, espírito de ajuda, diálogo, respeito pelo próximo.
O que gostava que fosse diferente na escola?
Aulas mais práticas com explicações fáceis de entender para as crianças desta idade

Expectativas da família

Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?

UM LOCAL AMBIV A TODAS AS CRIANÇAS,
SEM LIMITAÇÃO DE OBRIGATORIEDADE COM
REFEITOIRIO CONVIDANDO E RESPEITO PELOS VALORES

O que gostava que fosse diferente na escola?

QUE A ESCOLA FOSSE DEVOLVIDA AOS ALUNOS,
QUE O ATL DEIXAR-SE DE CONTROLO A ESCOLA
E QUE HOUVERA LARGA BEM PARA MUITA A FORTALECIMENTO
DE REFEIÇÕES!!!

Interesses e preferências do aluno

Expectativas da família

Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?

Que instrua o meu filho, que o corpo docente
lhe transmita os conhecimentos da melhor forma
possível, que contribua para o sucesso escolar.

O que gostava que fosse diferente na escola?

As infra-estruturas estão a degradar-se e a necessi-
tar de intervenção urgente. As condições propiciadas,
nomeadamente higiene e limpeza.

Expectativas da família

Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?

UMA FORMAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL: APRENDER COMEÇADOS E
A INTERAGIR COM OS OUTROS.

O que gostava que fosse diferente na escola?

QUE AS TURMAS POSSAM MENORES E QUE HOUVERA MAIS
ACTIVIDADES CULTURAIS.

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
Que a ensine a ser curiosa sobre vários temas e incentive o sentido crítico.
O que gostava que fosse diferente na escola?
Que tivesse muita componente de exterior e contacto com a natureza e a realidade física.

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
Que proporcione estabilidade e condições para as aprendizagens pedagógicas e emocionais. Que a minha filha se sinta feliz durante o tempo que passe na escola.
O que gostava que fosse diferente na escola?
Que haja mais espaço fechado de recreio para os dias de chuva. Mais higiene nos espaços de banho.

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
Que dê uma boa formação académica e pessoal.
O que gostava que fosse diferente na escola?
Talvez mais apoio às crianças com mais dificuldades.

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
QUE LHE TRANSMITA OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A SUA VIDA FUTURA.
O que gostava que fosse diferente na escola?
NADA! GMA' BEM ASSIM.

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
Espero que a escola, seja um sítio onde ele aprenda um sítio que se possa sentir bem, com deveres e regras, local onde se transmitam valores morais e ética.
O que gostava que fosse diferente na escola?

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
Que ajude a minha filha em tudo que precisar por exemplo: apoio, segurança em caso de se magoar na escola; que se sinta segura nela.
O que gostava que fosse diferente na escola?
Por enquanto estamos a gostar de tudo, a Bianca é nova na escola mas está a adorar.

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
<ul style="list-style-type: none"> - bom ambiente escolar - boa preparação para a futura vida profissional
O que gostava que fosse diferente na escola?
- espaço exterior mais utilizado

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
Espero que contribua para o saudável desenvolvimento intelectual e científico do meu filho.
O que gostava que fosse diferente na escola?
O tempo de atividades letivas deveria ser inferior. A realização de trabalhos de casa não deveria ser sistemática.

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
Que lhe forneça as bases para o futuro.
O que gostava que fosse diferente na escola?
A comunicação com os pais, recados mais explícitos e directos.

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
Que tratem bem a minha filha, que a preparem para o futuro escolar, porque estes são os anos mais importantes, que lhe fornecem as bases necessárias para os anos futuros.
O que gostava que fosse diferente na escola?
Gostava que fossem menos alunos por sala, para poder haver um melhor acompanhamento individual. Mas este é um problema na maior parte das escolas.

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
QUE ELE SE ADAPTE AO AMBIENTE DA TURMA ESCOLAR E QUE SUPERE AS DIFICULDADES.
O que gostava que fosse diferente na escola?
QUE TIVESSE PROFESSOR/A NO AMBIENTE DO ALUNO AO ESTUDO.

Expectativas da família
Pensando, no seu filho/a, o que espera da escola?
Que lhe dê a "escada" que ele precisa para subir degrau a degrau. O acompanhamento necessário e o ensino.
O que gostava que fosse diferente na escola?

Anexo 4 – Opiniões das crianças (Respostas aos questionários)

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
- MATEMÁTICA - ACTIVIDADE FÍSICA
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
- Futebol - Aprender coisas novas

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Matemática.
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
Não tem nenhum interesse especial.

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
inglês matemática e coisas de mais
A criança tem alguns interesses que possa destacar?

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Português e Estudo do Meio, Inglês
A criança tem alguns interesses que possa destacar?

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Português
A criança tem alguns interesses que possa destacar?

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Matemática
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
Dança

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Português e Inglês
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
ler e dançar

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Estudo do meio.
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
Em dança e trabalhos manuais.

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Matemática, apoio do estudo e expressões plásticas e artísticas.
A criança tem alguns interesses que possa destacar?

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Estudo do Meio
A criança tem alguns interesses que possa destacar?

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Estudo do Meio, Português, exp.
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
Adora tudo q se relacione com vida marítima o Descaussanos.

Interesses e preferências do aluno	<u>76 REFEIÇÕES!!!</u>
Quais são as disciplinas preferidas da criança?	
PORTUGUÊS, HISTÓRIA DO MEIO E EDUCAÇÃO FÍSICA	
A criança tem alguns interesses que possa destacar?	
- MÚSICA, AMAR DE BICICLETA E MOTO	
- PODER BRINCAR NA SUA ESCOLA SEM RESTRIÇÕES DE ESPAÇO E SEM ELEMENTOS EXTERIORES	
<u>A ATIVIDADE LÉTIVA A IMPEDIR AS CRIANÇAS</u>	
Centro Escolar Nossa Senhora do Pranto	Ano Letivo 2018/2019
<u>76 CRIANÇA LIVREMENTE PELA ESCOLA, COMO SE FOSSEM OS SENIS PROPRIETÁRIOS.</u>	

Interesses e preferências do aluno	
Quais são as disciplinas preferidas da criança?	
MATEMÁTICA, INGLÊS	
A criança tem alguns interesses que possa destacar?	
Tecnologia (computador, tablet),	

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
ESTUDO DO MEIO E PORTUGUÊS, PARA ALÉM DISSO, GOSTA DE EXPRESSÕES FÍSICO-MOTÓRIAS.
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
MÚSICA, DANÇA, ESPORTES.

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Estudo do Meio e Português.
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
Artes e Dança. Plásticas

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
expressões plásticas estudo do meio
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
gostz de fazer exercício físico Ginástica jogos de tabuleiro

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Estudo do Meio e Português.
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
Gosta de ler.

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
ESTUDO DO MEIO.
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
GOSTARIA DE EXECUTAR MAIS TRABALHOS MANUAIS.

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Estudo do meio
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
Interessa-se bastante em experiências e na natureza.

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Matemática e Inglês
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
Interessa-se bastante por Inglês e xadrez.

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
- Estudo do meio - Educação física
A criança tem alguns interesses que possa destacar?

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Educação física e Estudo do Meio.
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
O aluno é uma criança que adora comunicar com as outras pessoas.

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Matemática e ed. física.
A criança tem alguns interesses que possa destacar?

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Português e Estudo do Meio
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
Estudar e ler

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Português, Estudo Meio, Inglês
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
BASQUETEBOL, MÚSICA.

Interesses e preferências do aluno
Quais são as disciplinas preferidas da criança?
Português e Estudo do Meio
A criança tem alguns interesses que possa destacar?
Mostra um grande interesse por dança e ginástica.

Anexo 5 – Questionário realizado às crianças da EPE

Crianças*	Gostas do JI?	Gostas de brincar?	Que brincadeiras gostas?	O J.I. é importante? Porquê?
1. Liliana	Sim	Sim	Com amigos.	Sim. Aprender a fazer trabalhos.
2. Lurdes	Sim	Sim	Pintar.	Sim. Para trabalhar no futuro
3. Melissa	Sim	Sim	Bolos e brincar com amigos.	Sim. Aprender a trabalhar.
4. Camila	Sim	Sim	Desenhos.	Sim. Aprender coisas.
5. Tomás	Sim	Sim	Na areia e com as motas.	Sim. Aprender as coisas.
6. Caetana	Não	Sim	Com bonecas.	Sim. Para brincar.
7. Magda	Sim	Sim	Na areia.	Sim. Aprender a escrever.
8. Diogo	Sim	Sim	Na areia.	Sim. Brincar.
9. Luzia	Sim	Sim	Jogo da estátua.	Sim. Aprender a ler e a escrever.
10. Alfredo	Sim	Sim	Mota e trotinete.	Sim. É bom e é fixe.
11. Marcela	Sim	Sim	Brincar às mães, aos pais e aos professores.	Sim. Aprender a fazer trabalhos e brincar.
12. Aida	Sim	Sim	Com amigos e motas.	Sim. Aprender.
13. Josué	Sim	Sim	Com a mota.	Sim. Brincar.
14. Benedita	Sim	Sim	Na areia.	Não sei. Brincar, comer e trabalhar.
15. Simão	Sim	Sim		
16. Miriam	Sim	Sim	Fazer bolos.	Sim. Aprender coisas. Fazer bolos e desenhos.
17. Álvaro	Sim	Sim	Brincar com amigos à apanhada.	Sim. Sentamos, não fazemos barulho.
18. Lucas	Sim	Sim	Brincar na mota.	Sim. Brincar.
19. Diana	Sim	Sim	Bolos, areia e escondidas.	Sim. Aprender a fazer trabalhos e brincar.
20. Cláudio	Sim	Sim	Andar de trotinete.	Sim. Ensinar a desenhar e a nadar.
21. Filipe	Sim	Sim		
22. Sílvia	Sim	Sim	Na mota e no triciclo.	Sim. Fazer trabalhos e desenhos.
23. Leandro	Sim	Sim		Sim.
24. Manuela	Sim	Sim	Com as pás e morangos (formas).	Sim. Brincar na areia.
25. Joel	Sim	Sim	Com amigos ao Super Mário.	Sim. Para sonhar.

* Os nomes utilizados são fictícios.